

Epäjärjestys alakoulun arjessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Toukokuu 2021
Veera Tervo

Ohjaaja: Jukka Rantala



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Veera Tervo		
Työn nimi - Arbetets titel Epäjärjestys alakoulun arjessa		
Title Disorder in the everyday life of primary school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 s + 2 liites
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tässä tutkielmassa on tavoitteena tarkastella etnografian keinoin, miltä epäjärjestys näyttää alakoulun arjessa. Peruskoulu on instituutiona järjestykseen pyrkivä ja järjestystä ylläpitävä, mikä näkyy koulussa muun muassa oppivelvollisuutena, säädelyinä luokka-asteina, työjärjestyksinä ja opettajajohtoisuutena. Suomalaisen peruskoulun virallista puolta ja sen järjestyksiä onkin tutkittu Suomessa runsaasti. Sen sijaan koulun epäjärjestykset ja epävirallinen puoli ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Järjestys ja epäjärjestys nähdään usein vastinparina, jossa toinen on toivottavaa ja toinen välteltävää, toinen virallista ja toinen epävirallista. Epäjärjestyksen tarkastelulla ei tarkoiteta pyrkimystä laittaa epäjärjestys järjestykseen. Epäjärjestystä tarkastelemalla pyritään ymmärtämään, miltä epäjärjestyksen ilmiö näyttää alakoulun arjessa.</p> <p>Tämä tutkielma on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin etnografian menetelmällä. Etnografiseen otteeseen ammennettiin taustaa institutionaalisesta etnografiasta, feministisestä ja kriittisestä kasvatustieteestä sekä sosiologiasta. Aineisto koostuu kenttämuistiinpanoista, jotka tuotettiin pääkaupunkiseudulla sijaitsevalla alakoululla elo-lokakuussa 2020. Havainnointi tehtiin koulun fyysisessä tilassa, missä katse tarkentui epäjärjestyksen osoittamiseen ja nimeämiseen. Lisäksi huomio kiinnittyi koulun eri toimijoiden käyttämään valtaan sekä vallan ja epäjärjestyksen väliseen suhteeseen.</p> <p>Aineistosta nostettiin kohtia, joissa järjestys ja epäjärjestys ilmenivät eräänlaisena vastinparina. Kohdat, joissa nimettiin järjestys, tultiin osoittaneeksi myös epäjärjestys. Tutkimuksen tuloksina aineistosta jäsennettiin epäjärjestyksen kietoutuminen tilaan, paikkaan ja aikaan sekä epäjärjestyksen ja järjestyksen jatkuva uudelleenmäärittelemineen. Näiden lisäksi tulokseksi jäsennettiin toistojen myötä kertynyt valta nimetä ja osoittaa epäjärjestyksen paikkoja. Tutkimus antaa viitteitä niistä lukuisista tavoista ja monenlaisista muodoista, joilla epäjärjestys ilmenee alakoulun arjessa. Alakoulun arki muodostuu virallisessa ja epävirallisessa koulussa. Epävirallisessa ja virallisessa koulussa epäjärjestyksen ilmeneminen ja vallan käytön tavat ovat erilaisia.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Epäjärjestys, järjestys, koulu, aika, tilat, etnografia, valta		
Keywords Disorder, order, school, time, spaces, ethnography, power		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Veera Tervo		
Työn nimi - Arbetets titel Epäjärjestys alakoulun arjessa		
Title Disorder in the everyday life of primary school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year May 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of this master's thesis is to study disorder in the everyday life of primary school. As an institution, primary school aims at order and the maintaining of order which can be perceived as compulsory education, regulated grade levels and teacher leadership. The formal side of Finnish comprehensive school and its orders have been studied widely in Finland. Instead, disorder in schools and the informal side of the school system have received less attention. Order and disorder are often viewed as a pair of counterparts, with former being desirable and latter avoidable. By looking into disorder, the aim is to understand disorder as a phenomenon that takes place in the everyday life of primary school.</p> <p>This master's thesis draws its theoretical background from feminist studies, critical education, and sociology. This piece of research is a qualitative study and was conducted through an ethnographic method. The data collected consists of field notes that were produced at a primary school in the Helsinki Metropolitan Area. The field work lasted from the beginning of August until the end of October 2020. The observation took place in the physical setting of the school. The observational focus was first on calling attention to and naming disorder. In addition, attention was drawn to the power relations of various agents of the school. Also, the relationship between power and disorder was observed.</p> <p>In the examination of the collected data, the events where order and disorder appeared as counterparts were pointed out. Also, the events where order was named were also the situations which indicated disorder. As a result of this research, three main themes were found. First, disorder can be seen to be tangled in the everyday life of primary school and its spaces and time. Second, in the everyday life of primary school disorder and order are constantly being redefined. Third, by the repetitions of different actions, power was accumulated to certain agents of the school. These agents held the power to name disorder. In the everyday life of primary school, disorder can be viewed in multiple ways. This research identifies some of them.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Epäjärjestys, järjestys, koulu, aika, tilat, etnografia, valta		
Keywords Disorder, order, school, time, spaces, ethnography, power		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	EPÄJÄRJESTYKSEN VASTINPARINA JÄRJESTYS.....	4
	2.1 Missä epäjärjestys tapahtuu?.....	6
	2.2 Koulu: fyysinen, sosiaalinen, ajallinen.....	8
	2.3 Valta foucault'laisittain	13
	2.4 Tiedon tuottamisen (epä)järjestyksestä koulussa ja tutkimuksessa.....	15
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	22
	4.1 Etnografinen tutkimus.....	22
	4.2 Paikantuminen: institutionaalinen etnografia.....	25
5	AINEISTON ESITTELY: KENTÄLLE, KENTÄLLÄ, KENTÄLTÄ.....	29
	5.1 Kenttäkoululla paikkaani hakemassa.....	29
	5.2 Aineistonkeruun ja aineiston kuvaus.....	32
	5.3 Aineiston analyysi.....	34
6	EPÄJÄRJESTYS ALAKOULUN ARJESSA.....	39
	6.1 Epäjärjestys vähenee – epäjärjestys kasvaa.....	40
	6.2 Koulun aika ja tila	43
	6.3 Epäjärjestys jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohteena.....	50
	6.4 Valta nimetä ja laittaa epäjärjestys järjestykseen	54
	6.4.1 Toistoteot ja asiantuntijuus.....	58
	6.4.2 Ruumiillisuus ja sukupuoli	63
	6.5 Yhteenveto	66
7	LUOTETTAVUUS.....	71
	7.1 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus	71
	7.2 Tutkielman metodologian soveltuvuudesta	73
8	POHDINTA.....	75
	8.1 Epäjärjestys ja vapaus.....	75
	8.2 Jatkotutkimuksen aiheita	77
	LÄHTEET	80
	LIITTEET	90

1 Johdanto

Epäjärjestys on jatkuvan muutoksen tila. Maailmassa vallitsee epäjärjestys, jonka tapahtumista me ihmiset hahmotamme ajan kulumisen kautta. (Rovelli, 2018, 190.) Italialaisen fyysikon, Carlo Rovellin, (2018, 96, 189) mukaan elämme maailmassa, joka on tapahtumien verkosto. Ihmisen erityisestä näkökulmasta katsottuna maailma tapahtuu. Asetamme tapahtumat kokemamme ajan jatkumoon, ja mitä enemmän aikaa kuluu, sitä suuremmaksi kasvaa epäjärjestyksen määrä. (Rovelli, 2018, 145-148.)

Fysiikan epäjärjestys on eri ilmiö kuin tutkielmassani hahmottamani kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä muodostettavat epäjärjestyksen käsitykset. Analogia kutsuu silti tekijäänsä: jaettuja ja toisiinsa verrattavia käsittämisen tapoja ovat ajallisuus ja muutos, jatkuva liike sekä joksikin tuleminen. Ihmiset ovat jatkuvasti tulossa joksikin. Gallacher ja Gallagherin (2008) mukaan ihmiset ovat toimijoita, jotka ovat aina kesken, aina joksikin tulossa: (*always-unfinished subjects in-the-making*). Ihminen ei ole koskaan valmis tietämisessään, pystymisessään ja rationaalisuudessaan. Tällaisen ajattelutavan myötä epäjärjestyksen tutkiminen koulun arjessa hahmottuu prosessimaisena ja alati uudelleen ja uudelleen muotoutuvana: epäjärjestys ei koulussa asetu muottiin.

Koulu on yhteisöllinen paikka, jossa eri toimijoilla on omanlaiset toiminnan kenttänsä. Koulun toimijoista tutkielmassani tavoitin ensisijaisesti oppilaita ja opettajia, mutta aineistonkeruun vaiheessa myös rehtoreita, siistijöitä ja vahtimestarin. Huoltajat olivat läsnä puheissa ja nimeä vaativissa lomakkeissa. Toimijoilla on omat paikkansa ja positionsa koulun fyysisessä ja sosiaalisessa tilassa, virallisessa ja epävirallisessa koulukulttuurissa (Paju, 2011, 45). Virallista koulukulttuuria ja pedagogista ajattelua on tutkittu kasvatustieteissä runsaasti (esim. Tolonen, 2001; Gordon, 1999; Lehtonen, 1995), mutta koulun epäviralliseen puoleen, sen sosiaaliin järjestyksiin ja tapahtumiin on paneuduttu suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vain vähän, kuten Paju (2011) toteaa. Koulun epävirallisia todellisuuksia ja puolia ovat Suomessa tutkineet muun muassa Paju (2011), Gordon, Holland & Lahelma (2000) ja Laine (2000; 1997).

Virallisessa koulussa arvioidaan ja laitetaan järjestyksiin, epävirallisessa koulussa hierarkiat ja arvostukset ovat myös läsnä, mutta eri tavoin. Peruskoulussa opiskeleminen on oppilaille yksi mahdollinen ajanviettotapa (Paju, 2011, 77), muitakin tapoja on. Virallinen koulu ja sen fyysiset tilat tarjoavat oppilaille koulutusta ja opiskelua ensisijaisena koulussa olemisen motiivina, kun taas epävirallisen koulun ja sen sosiaalisten tilojen kautta hahmottuvat ennen kaikkea sosiaaliset motiivit. Virallinen koulu nimeää usein epävirallisen koulun intensiivisen ja nopean (McLaren, 1993) olemisen epäjärjestykseksi.

Epäjärjestyksen käsite on koulussa määrittelemätön. Aineistoa kerätessäni huomasi oppilaiden ohjeiden vastaisen toiminnan, koulutarvikkeiden unohtumisen ja kovan äänen saavan nimityksiä, kuten hälinä ja sähläys. Laajempi tulokulma osoitti, että maailmanlaajuinen koronaviruspandemia asetti koulun fyysisen ja sosiaalisen tilan suorastaan poikkeuksellisella tavalla jäsennettäviksi. Poliittiset linjaukset ja paikalliset olosuhteet vaikuttavat tutkimuksen muotoutumiseen ja rajaavat esimerkiksi etnografin kentän paikantumista (Koskinen-Koivisto & Pilvi, 2014, 13). Valtakunnallisissa ja paikallisissa linjauksissa, suosituksissa ja määräyksissä sekä henkilökohtaisessa ja yhteisessä huollessa terveydestä järjestys ja epäjärjestys asettuvat uudelleen ja uudelleen määriteltäviksi ja konstruotaviksi. Epäjärjestyksen uudelleenmäärittelemisen sai kenttäkoulun arjessa aikaan epäselvyyttä ja ymmärtämättömyyttä, mikä oli omiaan kasvattamaan epäjärjestyä.

Järjestystä ja epäjärjestystä koulussa voi jäsentää useista eri tulokulmista. Tutkielmassani pyrin ymmärtämään, jäsentämään ja hahmottamaan epäjärjestystä koulun arjessa. Keskeisinä näkökulmina ovat koulun aika ja tila, valta sekä tiedon rakentuminen. Pro graduni teoreettinen tausta ammentaa kriittisestä kasvatustieteestä sekä sosiologisesta ja feministisestä tutkimuksesta. Etnografia on tutkielmani keskeinen menetelmällinen ja ajattelua suuntaava ote, minkä lisäksi hyödynnän institutionaalista etnografiaa. Tutkielmani aineisto on kerätty havainnoimalla elo-lokakuussa 2020. Käyttämäni aineistokatkelmat ovat tutkimuspäiväkirjastani.

Institutionaalisessa etnografiassa menetelmä ja teoria muodostavat tutkimusta, joka avaa jokapäiväisen arjen kokemuksia ja niiden taustalla itsestään selvinä pidettyjä rakenteita (Rankin, 2017b, 1). Institutionaalisen etnografian taustalla on oletus siitä, että (järjestäytyneissä yhteiskunnissa) jokainen ihminen ja hänen arkinsa on organisoituneena osaksi yhteiskunnan, instituutioiden ja sosiaalisten ryhmien rakenteita (Rankin, 2017b; Smith, 1987). Organisoitumiseen pääsee käsiksi tutkimalla ihmisten arkea ja arjen kokemuksia (Smith, 1990, 148-151).

Tutkielmassani pyrin tarkastelemaan epäjärjestystä ilmiönä, en laittamaan sitä järjestykseen. Jos mahdollista, pyrin säilyttämään epäjärjestyksen epäjärjestyksellisen luonteen. Järjestykseen laittaminen tarkoittaisi epäjärjestyksen luonteen taittumista kohti järjestystä. Olen pohtinut, edellyttääkö epäjärjestyksen luonteen ja olemuksen hahmottaminen, käsitteleminen ja ymmärtämisen yrittäminen gradutyöltäni muotoa, joka on enemmän epäjärjestyksessä kuin järjestyksessä. Missä määrin perinteisen pro gradun (rakenteelliseen) järjestykseen nojaava työ voi onnistua epäjärjestyksen kuvaamisessa? Ovatko epäjärjestyksen ymmärtämisen yritykset auttamatta pyrkimyksiä kohti järjestystä vai voiko epäjärjestyksestä todella sanoa jotain yhdessä opinnäytetyössä?

Koulun arjen epäjärjestystä käsittelevä tutkielmani on tapahtunut tammikuusta 2020 alkaen. Oikeammin ja runollisemmin ajateltuna tutkielmani on tapahtunut jo siitä saakka, kun sain wittgensteinilaisittain (1975) maailmankuvani järjestykseen. Tällöin huomasin, että järjestys alkaa hajota heti, kun sen on saanut kasaan: villasukka alkaa purkaantua käytössä, vesiväriyön värit alkavat haalistua auringossa, polkupyörän runko alkaa ruostua. Myös maailmankuva hajosi, muodostui uudelleen ja muuttui. Maailma tapahtuu ja kaikki muuttuu jatkuvasti (Rovelli, 2018), ja kaiken sen hahmottamiseksi ihminen on löytänyt ja keksinyt sanoja, malleja ja rakenteita. Sanat, mallit ja rakenteet tekevät epäjärjestyksestä käsitettävämmän; epäjärjestystä voi yrittää käsittää ja ymmärtää sanojen, mallien ja rakenteiden avulla. Tähän paikannan tutkielmani: pro gradu -työni konstruoi kuvaa epäjärjestyksestä sanoihin, tieteellisiin käsitteisiin, keräämääni aineistoon, metodologiaan ja opinnäytetyön rakenteeseen nojaten.

2 Epäjärjestyksen vastinparina järjestys

Tässä luvussa avaan käyttämäni teoreettista viitekehystä sekä tarkastelen epäjärjestyksen käsitettä ja muita keskeisiä käsitteitä. Epäjärjestyksen tarkastelu keskittyy alakoulun arkeen, joskin hahmottamisen tukena pohjustan epäjärjestyksen ilmiötä myös laajemmin ja sidon tutkielmani kannalta relevanttiin yhteiskunnalliseen kontekstiin. Taustoitin epäjärjestyksiä koulun tiloilla, jotka näen fyysisinä, sosiaalisina ja ajallisina (Gordon, 2003) sekä vallan käsitteellä. Hahmotan vallan foucault'laisittain tuottavaksi (Foucault, 1991). Lopuksi käsittelen tiedon tuottamisen epäjärjestyksiä koulussa ja tutkimuksessa, mikä avaa tilaa pohtia epäjärjestyksen muotoutumista ja määrittymistä.

Tutkielmani paikantuu kasvatustieteeseen, minkä lisäksi ammennan sosiologiasta teoriasta ja feministisestä tutkimusperinteestä. Antikaisen (2000, 13) mukaan sosiologisessa tutkimusotteessa tutkija pyrkii hahmottamaan tutkittavien ilmiöiden ja tutkimuskohteiden taustalla vallitsevia ehtoja, merkityksiä ja seurauksia. Tutkielmani sosiologinen ote paikantuu menetelmällisesti institutionaaliseen etnografiaan. Feministisen tutkimusperinteen mukaisesti taas pyrin kiinnittämään erityistä huomiota tutkijan positioon ja välttämään niin sanottua paremmin tietämistä suhteessa tutkittaviin (ks. esim. Hakala, 2007a). Menetelmänä etnografia on vaikuttanut ja suunnannut tapaani kirjoittaa sekä ohjannut tutkimuksellisia valintojani. Kirjoittamisen tapani on seurausta myös oivalluksista, joita koin Guttormin (2014), Pajun (2011) ja Yliraudanjoen (2010) kokeilevampia tutkimustekstejä lukiessani.

Suomalaisessa koulukontekstissa epäjärjestyksiä ei juuri ole tutkittu. Kun pyrin hahmottamaan epäjärjestyksiä ja etsin tutkielmalleni sopivaa teoreettista taustaa, nojauduin etsimisen prosessissa Wittgensteinin (1975) maailmankuvan käsitteeseen. Wittgensteinin maailmankuva ei ole tieteellinen vaan peritty ja yhteisen elämän ja kielen myötä jaettu konteksti. Periytyvyydestä huolimatta maailmankuva voi muuttua. Wittgenstein (1975, 96-97) vertaa maailmankuvaa joenuomaan, jossa virtaa vesi, joka voi virratessaan siirtää myös liikkumattomalta näyttävää uomaa. Maailmankuvan käsite auttoi minua järjestyksen ja epäjärjestyksen poh-

dinnassa. Wittgensteinilaisittain maailmankuvassani epäjärjestyksellä ja järjestyksellä on paikkansa. Tieteelliseen menetelmään pohjaten saatoin irrottautua peritystä maailmankuvasta ja pyrkiä katsomaan toisenlaisilla silmälaseilla (ks. myös Jackson & Mazzei, 2013). Toisenlaisilla silmälaseilla tarkoitan vaihtoehtoista katsomisen tapaa: peritystä ja arkisesta käsitteiden hahmottamisesta siirryn tieteellisen tutkimuksen tekemisen tapaan. Hyödynnän tutkielmassani teoreettisia ja filosofisia käsitteitä, jotka yhdistän aineistostani nousevaan koulun arkeen ja sen käytäntöihin. Tällöin teoria ja käytäntö rakentuvat suhteessa toisiinsa ja täydentävät toisiaan (Jackson & Mazzei, 2013).

Aikaisemmassa tutkimuksessa (esim. Paju, 201; Salo, 1999) on nimetty koulun järjestyksiä. Salo (1999, 78) tarkentaa koulun järjestystä muun muassa riveiksi, jonoiksi, työjärjestyksiksi ja istumajärjestyksiksi. Järjestys on jo koulussa käytetyssä kielessä. Jo sana ”oppilas” osoittaa viralliseen kouluun ja sen järjestyksiin (ks. esim. Gordon & Lahelma, 2003, 21). Järjestys nimeämällä ja osoittamalla tullaan samalla osoittaneeksi myös epäjärjestys. Kun ääripäiksi ja vastinpareiksi hahmotetut epäjärjestys ja järjestys kohtaavat, syntyy jännite, joka herättelee ja ravistelee sosiaalisen systeemin vuorovaikutusta (ks. esim. Ståhle, 2004). Sosiaalisella systeemillä tarkoitan ihmisten organisoimaa rakennetta, jonka rajat ovat systeemin toimijoille selvät. Sosiaalinen systeemi voi olla esimerkiksi organisaatio tai verkosto (Ståhle, 2004). Tässä tutkielmassa sosiaalisella systeemillä viitataan kouluun. Muoto ja ominaisuudet, joiden kautta koulu määrittyy sosiaaliseksi systeemiksi, ovat kytköksissä systeemin havainnoijaan: havainnoitava systeemi ei saa muotoansa objektiivisesti, vaan suodattuu havainnoijan katseen kautta. Esimerkiksi kun koulun rajoja ja ominaisuuksia määritellään, on huomioitava, kuka havainnoijana ja määrittelijänä toimii. Koululla ei nähdä olevan yhtä objektiivista muotoa vaan kaikki ne muodot, jotka eri havainnoijat koululle hahmottavat.

Koulun arkea ja sen käytäntöjä analysoimalla on mahdollista saada kiinni luonnollisina pidetyistä itsestäänselvyyksistä (Smith, 1987). Koulun käytännöt ovat kiteytyneinä kouluinstituutioon ja koulussa toimivien oppilaiden ja opettajien käyttäytymiseen. Koulurakennus on usein tunnistettavissa jo kaukaa pitkistä sivuisistaan ja korkealle ripustetusta kellostaan. Koulun pihalla olevat keinut, kiipeilyteli-

neet ja jalkapallomaalit ohjaavat ajattelemaan koulun olevan lapsien paikka. Koulussa asetetaan jonoihin ja riveihin ja siirrytään paikasta toiseen opettajan johdolla.

2.1 Missä epäjärjestys tapahtuu?

Seuraavaksi käsittelen kontekstia, jossa koulun epäjärjestys tapahtuu. Aloitan asettamalla koulun laajempaan yhteiskunnalliseen yhteyteensä, minkä jälkeen keskitän käsittelyä kouluun.

Koulua käsitellään usein pienoiskokoisena yhteiskuntana (Koskenniemi, 1982; Dewey, 1957). Laajemmin yhteiskunnassa vaikuttavat ilmiöt ja linjaukset sekä painottuvat arvot ja normit vaikuttavat myös koulussa (Dewey, 1957). Esimerkiksi demokraattisessa yhteiskunnassa koulunkin nähdään muotoutuvan ja muodostettavan demokraattiseksi. Fischman ja McLaren (2000) pohtivat ”todellisen maailman” lipumista kouluun. Todellisen maailman Fischman ja McLaren (2000, 176-177) hahmottavat länsimaissa olevan kapitalistisen markkinatalouden dominoima. Demokraattisen koulun uhkakuvaksi muodostuu koulun jääminen markkinoimien varjoon, vaikka toisaalta kapitalismin ja demokratian on nähty myös tukevan toisiaan (ks. myös Reich, 2009). Jotta demokratia voisi toteutua koulussa, koulua ei tulisi asettaa markkinatalouden sääntöjen alaiseksi. Koulun demokratia voidaan nähdä jopa utopistisena kuvana, jota todellisen maailman vaatimukset eivät koske. (Fischman & McLaren, 2000, 176-177; ks. myös Suoranta, 2015, 191.)

Deweyläiseen koulun ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen nojaamalla laajenee kuva siitä, miten Fischmanin ja McLarenin (2000) todellinen maailma lipuu kouluun. Suomessa toimeenpanovalta on keskitetty hallitukselle ja eduskunnalle. Suomalaisen koulujärjestelmän voi nähdä olevan samansuuntainen, sillä myös koulussa keskeiset vallankäytön keinot ovat keskitetysti vain tiettyjen toimijoiden käytössä ja muokattavina. Anarkia voidaan määritellä hallituksen puutteeksi, mutta anarkiaan kuuluvat kuitenkin hallinto ja hallitseminen (Hasnas, 2008, 111-112). Kun tarkastellaan suomalaisen koulujärjestelmän keskitettyä valtaa ja sen peilautumista laajemmin yhteiskuntaan, ei koulujärjestelmää voi itsessään kutsua

anarkistiseksi. Koulun anarkia on jotain muuta. Todd (2012, 82-83) avaa sosiaalisen anarkian saamia määritelmiä: anarkian voidaan nähdä tuottavan yhteistyölle, vastavuoroisuudelle ja oikeudenmukaisuudelle perustuvan yhteiskunnan tai vaihtoehtoisesti laittoman epäjärjestyksen, jossa vallitsevat väkivalta ja sorto. Epäjärjestyttä (lat. anarchos) ja anarkiaa käytetään usein toistensa synonyymeinä, vaikka ne eivät yksiselitteisesti sitä ole (Hasnas, 2008, 111). Saman sisällön antaminen kahdelle eri käsitteelle voi kaventaa ajattelua ja johdatella näennäisen selville vesille. Epäjärjestys ei tutkielmassani hahmotu anarkiana vaan laajempaan, itsenäisempään kokonaisuuteen. Termodynamiikan näkökulmasta epäjärjestys on kaikessa, ja epäjärjestyksen määrä kasvaa jatkuvasti (Rovelli, 2018).

Pro gradu -työni osalta todellinen maailma (ks. Fischman & McLaren, 2000, 176-177) lipuu kouluun, kun koronaviruspandemian myötä hallituksen linjaukset ja säädökset rajoittavat demokratiaa ja yksilönvapautta. Amat, Arenas, Falcó-Gimeno ja Munoz (2020, 3) toteavat koronaviruspandemian kaventaneen demokratiaa ainakin väliaikaisesti. Suomessa julkista keskustelua ovat nostattaneet kevään 2021 kuntavaalien siirtäminen, kaavaillut liikkumisrajoitukset ja kevään 2020 Uudenmaan sulkua (ks. Hara, 2020; Karismo, 2020.) Maailmanlaajuisesti demokraattisissa valtioissa kysymyksiä demokratian tilasta on herättänyt osallistuvan demokratian väheneminen ja poliittisen ja teknokraattisen hallinnan lisääntyminen. Koronatilanteen pitkäaikaisvaikutuksia demokratialle ei vielä tunneta. Demokraattisten instituutioiden, kuten suomalaisen koulun, kehittyminen on yhteydessä niin kansalaisten kuin hallitusten toimiin. (Amat ym., 2020, 2.) Demokraattisten yhteiskuntien kansalaisten voi nähdä käyvän toiminnallaan ja osallistumisellaan keskustelua hallituksen kanssa siitä, missä määrin demokraattisia periaatteita ja yksilönvapauksia voi kaventaa suhteessa hallituksen toimien tarjoamaan turvaan ja terveyden suojaamiseen (ks. esim. Amat ym., 2020). Koronaviruspandemian värittävä todellinen maailma (Fischman & McLaren, 2000) vaikuttaa kouluun ja asettaa koulun alttiiksi todellisen maailman vaatimuksille.

Koulu ja luokkahuone järjestäytyvät virallisin ja epävirallisin tavoin. Yhdessä virallinen ja epävirallinen koulu muodostavat kontekstin, jossa eri toimijat työskentelevät ja vuorovaikuttavat. Myös se, millä tavoin kunkin toimijan on soveliasta ja

odotettua työskennellä ja vuorovaikuttaa, muotoutuu virallisen ja epävirallisen koulun kontekstissa. (Paju, 2011; Gordon & Lahelma, 2003; McFarland, 2001.) Virallinen koulu rajaa ihmistä: lapsen oppilaaksi ja aikuisen opettajaksi. Kokonaisvaltaiselle ihmisyydelle ei välttämättä ole tilaa, vaan osa ihmisestä karsiutuu virallisen koulun puitteissa (Laine, 1997, 83). Esimerkiksi Laine (1997) näkee koulun eri tiloissa piilevän ihmisen toimintaan kohdistuvia odotuksia. Oppilaana ja opettajana olemisen tavat vaihtelevat eri tiloissa. McLarenia (1993) mukaillen erilaiset olemisen ja käyttäytymisen tavat asetetaan hallittaviksi ja arvioitaviksi. Intensiivistä ja reaktiivista hillitään ja ohjataan hallitummaksi. Koulussa järjestys siis tunnetaan ja oletetaan merkittäväksi tai sen merkitystä ei kyseenalaisteta.

Epäjärjestys tapahtuu kouluinstituutiossa, koulussa, luokahuoneissa, mutta myös oppilaiden ja opettajien sosiaalisissa suhteissa. Salo (1999, 105) viittaa lasten omaan järjestykseen tilanteessa, jossa opettaja pyrkii kannustamalla, esimerkin osoittamalla ja suostuttelemalla saamaan jokaisen oppilaan tekemään kuvataidetyötään ohjeiden mukaan. Jokainen oppilas piirtää, mutta ei opettajan ohjeistuksen mukaisesti. Oppilailla on oma järjestyksensä, johon he viittaavat toteamalla pienen pelleilyn olevan sallittavaa. Opettajan edustama virallinen järjestys jää oppilaiden oman järjestyksen jalkoihin. Virallinen järjestys on hiljaista keskittymistä oman työn äärellä; oppilaan oma järjestys kulkee omalla logiikallaan ja saa aikaan yllättäviä tilanteita (Salo, 1999, 105, 107). Virallisen järjestyksen näkökulmasta oppilaan oma järjestys on ennemminkin epäjärjestystä, mikä osoittaa järjestyksen ja epäjärjestyksen suhteellisuuden, konstruktion luonteen.

2.2 Koulu: fyysinen, sosiaalinen, ajallinen

Gordon (1999) hahmottaa fyysisen koulun paikkana, jossa aika ja tila ovat erilaisissa järjestyksissä. Aika–tila-järjestyksillä pyritään tuottamaan järjestystä koulun fyysisissä puitteissa, joissa ihmiset liikkuvat. Suomalaisen koulun luonteen tekee viralliseksi oppivelvollisuus, joka kattaa kaikki koulut ja oppivelvollisuusikäiset lapset ja nuoret. Koulun tila on fyysinen ja virallinen. Toisaalta koulun fyysisessä tilassa toimii myös epävirallinen koulu. (Paju, 2011; Gordon, 1999.) Epäviralli-

sessä ja virallisessa koulussa muodostuu koulun arki. Epävirallinen koulu koostuu lapsille ja nuorille tyypillisestä toiminnasta koulun puitteissa – koulu on osa nuorisokulttuuria. Virallisessa koulussa tapahtuu arvioimista ja järjestyksiin laittamista; epävirallisessakin koulussa osoitetaan hierarkiat ja arvotukset, mutta eritavalla. (Paju, 2011.) Opiskelua ja käyttäytymistä arvioi opettaja. Tämän virallisen järjestyksen rinnalla oppilaat arvioivat, palkitsevat ja rankaisevat toisiaan epävirallisesti. (Koskenniemi, 1982.) Valta-asetelmat sekä siirtymät järjestyksen ja epäjärjestyksen välillä vaihtelevat virallisessa ja epävirallisessa koulussa.

Koulun fyysistä tilaa eivät muodosta pelkästään luokkahuoneet vaan myös käytävät, aulat, ruokalat, välituntialueet, opettajainhuoneet, kansliat ja liikuntasalit. Koulun arkkitehtuuri vaikuttaa koulussa liikkumiseen ja kouluun asettautumiseen. Paju (2011, 46) käsittelee käytävää tilana, jota valvotaan ja tarkkaillaan ja johon asettautuminen kertoo sekä koulun arkkitehtuurista että sosiaalisesta tilasta (ks. myös Foucault, 1991). Koulujen pitkät ja suorat käytävät mahdollistavat käytävän järjestyksen ja epäjärjestyksen tarkkailun nopealla vilkaisulla. Toisaalta erityisesti oppituntien aikana käytävät toimivat erityisenä paikkana myös seurustelulle, kokoontumiselle ja ohjeiden välttelylle. Salo (1999, 80) puhuu käytävästä jaettuna tilana. Jaettu käytävä loppuu luokan oveen, josta alkaa yksityinen, luokan oma, tila. Vaihtoehtoisesti käytävä voi loppua ulko-oveen, josta alkaa kellonajan mukaan joko yhteinen ja rajattu välituntialue tai koulun piha, jolta oppilaat poistuvat tiettyihin aikoihin.

Koulun fyysiset tilat luovat toimimisen puitteet koulun eri toimijoille (Gordon, Holland, Lahelma, 2000, 138). Fyysinen tila sekä rajaa että mahdollistaa: oppiminen mahdollistuu, oppimisen tavat rajautuvat; lapsesta tulee koululainen ja aikuisesta henkilökuntaa. Koulun fyysinen tila on kehys (Laine, 1997, 52), jossa koulun arjen sosiaaliset tapahtumat ja toimijuudet muotoutuvat ja vuorovaikutuksen tavat määrittyvät. Opettajilla on pääsy kaikkiin koulun tiloihin, kun taas oppilaiden pääsyä rajataan. Fyysisestä koulutilasta on usein erotettavissa vain henkilökunnalle tarkoitettu siivunsa: opettajainhuoneet, rehtorin kanslia ja kanslia on sijoitettu omaan kulmaansa tai omalle käytävälleen. (Paju, 2013, 84-85.)

Koulun fyysisen tilan arkkitehtoniset seikat vaikuttavat eri luokkien sekä oppilaiden ja henkilökunnan väliseen vuorovaikutukseen (ks. esim. Paju, 2013, 84). Koulussa on monta yksittäistä luokkatilaa, joista jokaisessa päivittäin kokoontuvat tietyt oppilaat ja heidän opettajansa. Myös yksittäisen luokkatilan sisällä oppilailla ja opettajilla on omat paikkansa ja aika-tila-polkunsä. Paju (2013, 89) kuvaa erikokoisten tuolien ja pöytien ohjaavan aikuisia ja lapsia tiettyihin kohtiin: tavarat kertovat, missä kukin voi olla ja liikkua. Opettajanpöytä on usein lähellä liitu- tai älytaulua, joita hyödynnetään opetuksessa, ja suurin osa oppilaiden pulpeteista ohjaa istumaan katse opettajanpöytää kohti. Aikuisten ja lasten väliset kokoerot vaikuttavat luokkatilan tavaroiden tarkoituksen tulkitsemiseen ja äärellä olemiseen. Pulpettiansä ääressä istuvat oppilaat ovat matalammalla kuin luokkatilassa liikkuva opettaja. Jotta opettaja voi puhua pulpettinsä ääressä istuvan oppilaan kanssa samassa tasossa, opettajan tulee kumartua tai kyykistyä. Oppilaat ovat likimain samassa tasossa keskenään, samoin opettajat. Eri tasoissa kommunikoinen muokkaa koulun sosiaalista tilaa. Oppilaiden ja opettajien näkökenttiin osuvat väistämättä eri asiat, mikä vaikuttaa siihen, kenen kanssa vuorovaikutetaan (ks. Paju, 2013, 90).

Eri tasoissa oleminen vaikuttaa myös siihen, mitkä esineet ja asiat ovat niin sanotusti käden ulottuvilla. Koulun tavarat sijoitellaan luokkatilaan käytännöllisesti ja tavarän potentiaalinen käyttäjä huomioiden: lukukirjat ja kannettavat tietokoneet on sijoitettu matalammalle ja lähemmäs pulpetteja kuin videotykin kaukosäädin ja opettajan oppaat, joissa ovat kaikki oikeat vastaukset. Paju (2013, 92) kirjoittaa, että tavaroiden asettelu ja tilän sisustaminen muodostavat ja tukevat arkisia toimia ja rutiineja. Asetteleminen ja sisustaminen on useimmiten opettajien tehtäviä ja vastaa täten aikuisen käsitystä siitä, minkälainen ympäristö sopii lapselle ja oppilaalle (ks. esim. Paju, 2013, 92).

Pajun (2011, 44) mukaan koulun fyysinen tila on konkreettinen ja näkyvä, kun taas sosiaalinen tila on näkymätön. Koulu on erityinen sosiaalinen tila. Sosiaalisessa tilassa voi olla lapsi tai oppilas riippuen siitä, keihin tai mihin ollaan yhteydessä. Sosiaalinen tila on erilainen eri tunneilla, välitunneilla ja siirtymissä. (Paju, 2011, 45.) Toisaalta lapsi voi olla fyysisesti muualla ja sosiaalistua koulun tilassa

häntä arvioivien ja hänelle oppimiskokonaisuuksia suunnittelevien opettajien puheessa oppilaaksi (Paju, 2011, 45).

Käytän tutkielmassani McLarenin (1993) kehittämiä käsitteitä *oppilastila* ja *katutila*. Katutilan käsitteellä pyrin kuvaamaan epäjärjestystä koulussa ja sitä koulun epävirallisuutta, johon epäjärjestys usein kytketään. Oppilastilan käsitettä käytän hahmottaakseni virallista, järjestyksessä olevaa koulua – perinteisempää ymmärrystämme koulunkäynnistä. Katutila on McLarenin (1993) mukaan intensiteetiltään korkea ja reaktioiltaan välittömämpi; oppilastila on intensiteetiltään matala ja tiedollisesti hallitumpi. Katutila on tila ja aika, johon opettajien, vanhempien ja koulun muiden aikuisten valvonta ei ulotu. Aika ja tekeminen rakentuvat oppilaiden ehtojen mukaan perinteisen järjestyksen ulkopuolelle. Oppilastilassa tiedon nyanssit ovat riisutumpia ja hälinää on vähemmän – mielen toiminta (opiskelu) korostuu ruumiin toimintaan nähden. McLarenin (1993) mukaan katutilan ja oppilastilan välisiä vaihteluita tapahtuu koulupäivän aikana paljon, esimerkiksi oppitunnilta välitunnille siirryttäessä.

Aika–tila-polut järjestävät koulua ja ohjaavat koulussa toimivia kehoja oikeisiin paikkoihin oikeaan aikaan (Gordon, 2003, 59). Työjärjestys on paperi, joka kertoo niin opettajalle kuin oppilaille, mitä, milloin ja missä. Työjärjestys ohjaa kouluun saapumista ja koulusta lähtemistä. Aika–tila-polkujen tilat ovat ennalta määrättyjä ja toistoissa tutuiksi tulleita, joskin tila on aina altis muokkaamisella ja aika venytyksille. Fyysisen tilan oppimisympäristömaisen luonteen sisällä sosiaalinen tila voi järjestyä monin tavoin ja kehojen toimet voivat poiketa odotetusta (Gordon, 2003, 67-68).

Sosiologi Norbert Elias (1986) esittelee kaksi osittain vastakkaista käsitystä ajan luonteesta: objektiivinen, luontaisena ilmenevä aika sekä ihmisen kokema, subjektiivinen ja sosiaalinen aika. Ihmisen kokema aika ilmenee tapahtumina, jotka ihminen elää ja kokee (Rovelli, 2018; Elias, 1986, 4-5). Kummassakin aikakäsityksessä aika nähdään niin sanottuna luonnon lakina – toisessa objektiivisena, toisessa subjektiiviseen ihmisyyteen juurtuneena. Luontoon ja luonnontieteisiin sekä inhimilliseen ja ihmistieteisiin eroteltu ja kahtia jaettu maailma on Eliaksen (1986, 8-9) mukaan ihmisen kehittämä illuusio, malli maailmasta. Elias (1986, 8)

painottaa, että ajan ymmärtämiseksi ihmistä ja luontoa ei tule erottaa toisistaan vaan nähdä ihminen osana luontoa. Tällöin voidaan pyrkiä ylittämään vastakkainasettelu luonnontieteiden ja ihmistieteiden välillä. Ajan hahmottaminen vain luonnossa ilmeneväksi tai vain sosiaalisena ylläpitää dualistista aikakäsitystä. (Elias, 1986, 117-118). Dualismin riskistä huolimatta ammennan tutkielmaani ensisijaisesti sosiaalisesta ajasta. Sosiaalinen aika kytkeytyy sosiaalisiin instituutioihin ja niissä toimiviin yksilöihin (Elias, 1986). Aika tulee tunnistetuksi sen jaettujen esittämisen ja tulkitsemisen tapojen kautta. Elias (1986, 121) käyttää esimerkkinä kelloja: ajan esittäjänä kello voi tulla ymmärretyksi vain, jos jokainen ihminen sisäistää kellon toimintaperiaatteen ja ajan esityksen. Ihminen ikään kuin sisäistää ajan kielen ja oppii hyödyntämään sitä. Ajan ymmärtäminen on tällöin sosiaalista, ja sosiaalisuus on osa ajan luonnetta. Tätä taustaa vasten ymmärrän ajan osaksi kouluarjen epäjärjestyksen hahmottamista.

Koulussa aika ja tilat kietoutuvat yhteen. Kello soi tilasta toiseen siirtymisen merkiksi, ja eri tiloissa toimitaan eri tavoilla ja tietyn aikaa. (Paju, 2011, 120.) Eliaksen (1986, 36) mukaan ajan hahmottaminen on usein symbolista: aika on ihmisen pyrkimystä määritellä ja mallintaa tapahtumien välistä kestoa ja nopeutta. Ihmiselle aika ja tapahtuminen merkityksellistyvät, kun halutaan suunnata jotain kohti. Ajasta tulee kehys, jossa oma suunta ja sitä kohti kulkeminen saavat merkityksensä. Jotta aikaa voidaan hahmottaa eri tavalla, tarvitaan esimerkki ja joku, joka esittelee vaihtoehtoisen tavan (Elias, 1986, 36). Ymmärrän Eliaksen esittelemän ajan merkityksellistämisen ja jotain kohti kulkemisen länsimaista taustaa vasten enkä tutkielmassani ota kantaa sen yleismaailmallisuuteen.

Koulu on instituutiona ollut olemassa tietyn ajallisen keston verran. Yksittäisessä koulurakennuksessa koulupäivän rakenne ja oppitunnin pituus on voinut toistua samanlaisena kymmenien vuosien ajan. Koulun fyysisessä tilassa toistuu koulun järjestys uudestaan ja uudestaan, mikä jyrkittää kouluinstituution pysyvyyttä ja jatkuvuutta, valtaa. Koulun järjestys on tuttu tämän hetken koululaisille ja heidän huoltajilleen; koulun institutionaalinen asema on selviö (Paju, 2011, 288).

2.3 Valta foucault'laisittain

Järjestystä ja epäjärjestystä koulun arjessa hahmotettaessa on myös pohdittava, miten järjestyksen ja epäjärjestyksen nimeäminen tapahtuu. Foucault'laista (1991) valtakäsitystä mukaillen valta tuottaa toimijuuden – valta on tuottavaa. Toimijuuden ja toiminnan on oltava ymmärrettävää ja tunnistettavaa, jotta normi voi muodostua. Jonkinlainen toiminta nimetään koulussa normaaliksi ja järjestystä ylläpitäväksi. Normaalin toistaminen tuottaa ja toisintaa valtaa. Opettaja on usein koulussa järjestystä ylläpitävä toimija. Järjestystä ylläpitävä toiminta on kerryttänyt merkityksiään toistuvien tekojen, toistotekojen, historiassa ja jatkuvuudessa: tietyt toimimisen tavat tulevat ymmärretyiksi sosiaalisessa kulttuurissa ja siinä olemassa olevan tiedon kautta. Jos järjestys tapahtuisi täydellisesti toisin, sitä ei välttämättä olisi mahdollista ymmärtää järjestykseksi: foucault'laisittain ajatellen täysin uudella tavalla toimiminen ei olisi tunnistettavaa. (Rossi, 2010; Rossi, 2008; Foucault, 1991, 149.)

Tutkielmassani hahmotan vallan foucault'laisittain

1. toimintana, jolla vaikutetaan toiseen ihmiseen
2. kulttuurin käytäntöinä ja normistona
3. subjektin muodostumiseen vaikuttavana voimana

(Foucault, 1984.)

Foucault'n (1998) mukaan valtaa tulisi tutkia alhaalta ylöspäin. Vallankäyttö ei ole vain kahden yksilön välistä vaan laajemmin osa sosiaalisia suhteita. Valtasuhteista muodostuu laaja verkosto, joka kattaa koko yhteiskunnan. Valta konkretisoituu päivittäisen arjen toiminnoissa ja satunnaisissa konflikteissa. (Foucault, 1998; Kaarre, 1994, 20.) Myös tieto ja tietäminen ovat vallan muotoja (Foucault, 1991, 170). Foucault'laisittain tieto tuottaa valtaa ja valta tuottaa tietoa. Alhanen (2007, 134, 137-138) huomauttaa, että Foucault'n vallan ja tiedon teoretisointi lähestyy ”metodologisia ohjeita” enemmän kuin tiedon ja vallan olemuksellista analyysia: tieto tuottaa valtaa ja valta tietoa, mutta näin ei aina väistämättä ole vaan kyse on ennemminkin taipumuksesta. Vallalla on taipumus tuottaa tietoa.

Vallankäyttö kohdistuu toisten ihmisten toimintaan, jolloin sekä vallankäyttäjät että vallankäytön kohde hahmottuvat toimijoina. Foucault (1998) näkee myös vallankäytön kohteella olevan valtaa valita oma toimintatapansa. On huomioitava, että Foucault'n (1998) mukaan vapauden riistämisessä on kyse jostain muusta kuin vallasta. Valta on inhimillinen voima, joka ei itsessään ole hyvä tai paha (Foucault, 1984).

Lakiin kirjattu kieltämiseen perustuva valta yksipuolistaa valtasuhteiden käsitteilyä. Valta on tuottavaa: normaaliuden diskurssit, hierarkiat ja instituutiot sekä käsitykset totuudesta ja todellisuudesta ovat vallan verkostossa muodostuneita ja tuottuneita käytäntöjä ja ajattelutapoja. Näihin käytäntöihin valta ankkuroituu. (Kaarre, 1994, 20; Foucault, 1984.) Vallan ankkuroituminen näyttäytyy tutkielmassani mielenkiintoisena. Kouluinstituutio pursuaa erilaisia käytäntöjä, joiden valtasuhteita analysoida. Erilaiset ajattelutavat, kriteerit ja erottelut näkyvät niin virallisessa kuin epävirallisessa koulussa (Paju, 2011). Epäjärjestys ja kurinpito linkittyvät tutkielmassani toisiinsa. Foucault (1991) käsittää kurinpidon vallankäytön muotona, jossa ihminen on sekä subjekti että objekti: kuria pitämällä ihminen saadaan kuriin, järjestykseen. Koulussa kuria ylläpidetään retoriikalla, käytänteillä ja valtaa ankkuroimalla.

Foucault (1991) puhuukin kurivallasta, jonka keinoin modernit yhteiskunnat pyrkivät jatkuvasti valvomaan kansalaisia. Foucault (1991) yhdistää kurivallan ihmistieteisiin ja väittää niiden ruokkivan toisiaan. Kumpaankin liittyy normatiivisen ihmiskäsityksen ylläpitäminen ja poikkeavien sopeuttaminen. Kurivaltaan nojaten kurittomasta tehdään kuuliaista. Valvominen ja järjestyksiin laittaminen edesauttavat kouluun mukautumista ja sopeutumista (Foucault, 1991). Koulun tiloissa kietytyneet käytännöt ovat toistojen myötä tunnistettavia: tilan- ja ajankäytön tavat ovat arkisia ja usein kyseenalaistamattomia.

Foucault rinnastaa koululaitosten arkkitehtuurin Panoptikoniin. Panoptikon on vankilatyyppe, jonka arkkitehtoniset ratkaisut mahdollistavat vankien jatkuvan tarkkailun. (Alhanen, 2007, 110.) Koulu ja vankila ovat osa Foucault'n hahmottamaa pakkolaitosverkostoa, johon kuuluvat myös armeija, tehtaot ja sairaalat.

Pakkolaitosverkostot ovat osa yhteiskuntaa ja niissä sopeuttamista vaativia kansalaisia pyritään kasvattamaan ohjattaviksi ja hallittaviksi. (Alhanen, 2007, 113.) Laineen (1997, 97) mukaan koulun ajallisissa ja tilallisissa rakenteissa (ks. Gordonin & Lahelman aika–tila-polut, 2003, 59, 67-68) muodostuu koulun institutionaalinen sfääri, alue, joka ylläpitää koululle tyypillisiä valtasuhteita. Panoptikon määrittelee koulurakennusta, yksittäistä luokkatilaa taas määrittelee opettajan katse ja oppilaiden omat istumapaikat. Oppilaiden valvonta ja opiskelun samatahtisuus tehostuvat, kun opettaja näkee koko luokkatilan yhdellä vilkaisulla. (Bowdridge & Blenkinsop, 2011, 153; Foucault, 1991.)

Foucault'n valta tarkoittaa usein hallintaa (Alhanen, 2007, 133). Erityisen haitallisen Foucault näkee normalisoivan hallinnan, jolla tuotetaan normeja ja normatiivista ihmisyyttä, johon ihminen pyritään sopeuttamaan (Alhanen, 2007, 139, 143). Normalisoiva hallinta linkittyykin ihmistieteisiin: nimenomaan ihmistieteiden piirissä muodostuvat normatiivisen ihmisyyden käsitykset ja rajat ylittävät yleistyksset. Normatiivinen ihmisuus esitetään universaalina ihmisen kategoriana. (Alhanen, 2007, 143-144.) Kouluun normatiivinen hallinta ulottuu ihmistieteiden ja kurivallan myötä. Kurivallan käytännöissä oppilaat asetetaan vertailtaviin järjestyksiin, ja nämä vertailtavat järjestykset ovat muodostuneet normiksi. (Ks. esim. Alhanen, 2007.)

2.4 Tiedon tuottamisen (epä)järjestyksestä koulussa ja tutkimuksessa

Kuten todettu, koulu on poliittinen paikka; politiikka on osa koulua (ks. Fischman & McLaren, 2000). Erilaisin arvoin latautuneet diskurssit yhteiskunnasta lipuvat kouluun ja vaikuttavat kouluarjen ja siihen sisältyvän tiedon muodostumiseen. Poliittisuus värittää ja muokkaa tietoa, ja koulussa arvokyllästetty tieto kuuluu perinteisesti opettajalle. Perinteinen opettaja edustaa teoriaosaamista, oppilas käytännön tekemistä. Teorian ja teoreettisten käsitteiden nimeäminen on etuoikeus. (hooks, 2007, 106; Foucault, 1991.) Opettajaan liitettävä teoria ja mieli sekä oppilaaseen liitetty käytäntö ja ruumiillisuus asetetaan usein vastakkain. Virallinen koulu nimeää oppilaiden omia (ruumiillisia järjestyksiä) epäjärjestykseksi, vaikka

oppilaiden näkökulmasta kyse voi olla järjestyksestä (Paju, 2011; McLaren, 1993).

Hakala (2007a) puhuu paremmin tietäjän asemasta, joka koulussa on usein opettajalla. Paremmin tietäminen kietoutuu asiantuntijuuteen ja erilaisiin valtahierarkioihin, joissa jonkinlainen tieto on oikeampaa, totuudellisempaa ja parempaa kuin toisenlainen (Hakala, 2007a, 7). Paremmin tietäminen voidaan liittää myös koulussa toimivaan tutkijaan, jolla on erilaista asiantuntijuutta suhteessa koulun henkilökuntaan (Komulainen, 2014; Hakala, 2007a). Suhteessa paremmin tietämiseen aukeaa myös mahdollisuus toisin tietämiseen. Toisin tietäminen voi tapahtua niin luokkahuoneessa, kouluinstituutiossa, tieteellisissä diskursseissa kuin yhteiskunnassa. (Hakala, 2007a.)

Kriittisessä ja feministisessä pedagogiikassa koulussa ja luokkahuoneessa tapahtuvaa tiedon tuottamista pidetään osittain latautuneena ja poliittisena. Tiedon tuottaminen ei ole neutraalia. (hooks, 2007; Titus, 2000; McLaren, 1993.) Perinteisessä lähestymistavassa opettaja hahmotetaan subjektina, jolla on ensisijainen valta ja auktoriteetti tiedon haltijana ja välittäjänä, kun taas oppilas nähdään tiedon passiivisena vastaanottajana (Titus, 2000, 24). Oppilaalta odotetaan passiivisuuteen sopeutumista. Hooks (2007, 87) tulkitsee perinteisen kasvatuksen osoittavan jopa kolonisoivaa mielenlaatua. Jos oppilas kouluarjen käytännöissä nähdään sopeutettavana objektina, oppilaassa usein herää pyrkimys vastarintaan (hooks, 2007, 46). Vastarinta ja vastustaminen voidaan nähdä aktiivisena toimintana: oppilas pyrkii horjuttamaan sopeuttamisyritystä ja vallalla olevaa järjestystä (Titus, 2000, 24). Feministisessä pedagogiikassa vastarinta ja vastustaminen teoretisoidaan osaksi niin oppilaan kuin opettajan oppimis- ja kasvamisprosesseja. Vastarinta voi tukea uudenlaisen koulu- ja luokkahuonekulttuurin muodostumisessa, mutta tulla tulkituksi myös epäjärjestykseksi (hooks, 2007; Titus, 2000, 24; Foucault, 1991.)

Sekä feministinen tietäminen että lapsitutkimuksen diskurssit voidaan nähdä tieteellisten diskurssien kentällä toisin tietämisenä (ks. Hakala, 2007a). Lapsitutkimus ja lasten arjen tutkiminen lähestyy feminististä tutkimusta, jossa olennaista on laajentaa yksittäisiä kategorioita, esimerkiksi naisen kategoria, ja tunnistaa

sekä hahmottaa niiden monimuotoisuutta ja moninaisuutta (ks. esim. Paju, 2013, 11; hooks, 2007). Lapsuuden kategorisoinnin kysymys keskittyy yhden sisäisesti eheän lapsuuden näkemisen riskiin, jolloin yksittäinen lapsi ei hahmotu oman elämänsä ja maailmansa toimijana vaan esimerkiksi ikäryhmänsä edustajana (James, 2007). Lasten, ja koulussa oppilaiden, toimijuuksien toteutumista on pyritty edesauttamaan äänen antamisella, tunnistamalla ja tunnustamalla yksittäisen oppilaan ja tämän toimijuuden ainutlaatuisuus ja kuulemalla sitä. Äänen antaminen liittyy valtauttamisen ja voimaantumisen (*empowerment*) ajatukseen. Oppilaan ajatellaan voimaantuvan, kun hänelle annetaan ääni. Äänen antamisen kritiikki kohdistuu siihen, kuinka rajatusti eri äänet tulevat tunnistetuiksi ja valtautetuiksi. (Hakala, 2007b, 68-69.) Kouluinstituutiossa opettajalla on etuoikeus ja valta-asema toimia äänen antajana (hooks, 2007, 106). Hakalan (2007b, 68-69) mukaan hämmennys, hiljaisuus ja vastustaminen eivät välttämättä tule tunnustetuiksi täysivaltaisiksi äänen käyttämisen ja osallistumisen tavoiksi. Opettajan ääni taas on itsestäänselvyys. Äänen antamiseen liittyvä opettajan ja oppilaan välinen vallan epäsuhta voi luoda käytänteitä, joissa oppilaalla ei ole tunnustettua tilaa ottaa ääntä vaan hänen täytyy odottaa äänen antamista.

Spyroun (2011, 160) mukaan lapselle (oppilaalle) ei välttämättä voikaan antaa ääntä vaan ääni tulee tavoittaa. Tavoittamisen käsitän tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi. Äänen tavoittamisen monimutkaisuus korostuu kouluinstituutiossa, sillä prosessissa vaikuttavat oppilaat, opettajat ja kulttuuriset käsitykset lapsuudesta. Gribble (2018) tuo esille demokraattisia, jopa anarkistisiksi kuvailtuja, kouluja, joissa oppilaan toimijuus ja ääni näyttäytyvät verrattain laajempina ja vapaampina kuin niin sanotussa perinteisessä koulussa. Tällöin oppilaat ja lapset ovat toiminnan kehittäjiä ja suuntaajia. Esimerkki tällaisesta koulusta on englantilainen Summerhillin koulu, joka on toiminut 1920-luvulta saakka (Gribble, 2018, 183-184). Summerhillin keskeisiä arvoja ovat vapaus, tasa-arvo ja demokratia (Gribble, 2018). Tosin useissa demokraattisissakin kouluissa, kuten Summerhillissa, oppilaiden osallistuvasta ja aktiivisesta äänestä ovat päättäneet ja sopineet aikuiset. Lasten itsensä perustamat koulut, kuten oslolainen Forsökgymnaset, kertovat Gribblen (2018, 190-192, 197) mukaan lapsi- ja oppilaslähtöisestä aktiivisuudesta. hooks (2007, 46) taas puhuu vapauttavasta kasvatuksesta, jossa opettaja voi kasvattaa oppilasta kohti vapautta. Oppilas kasvaa tunnistamaan

kouluinstituution valta-asemia ja sen mahdollisia sortavia mekanismeja. Tällöin oppilas vapautuu kritisoimaan (koulu)instituutiota ja sen epätasa-arvoistavia rakenteita. Oppilaan ja opettajan välillä valta ei ole enää jommallakummalla jaettava vaan sitä tuotetaan yhdessä. (hooks, 2007, 41, 46, 51.)

Käsitykset aikuisuuden ja lapsuuden sekä opettajan ja oppilaan järjestyksistä ovat ajallisesti, kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti värittyneitä. Lapsitutkimuksessa muodostunut tieto asettaa aikuis–lapsi-dikotomian toisin tarkasteltaviksi. Lapselle sallitut ja mahdollisiksi nähdyt ajanviettopaikat sekä -tavat määrittävät suhteessa aikaan ja paikkaan. (Paju, 2013, 10.) Lapsen elämä, ajatukset ja teot ymmärretään itsessään merkityksellisiksi; lapsi ei määriy vain suhteessa aikuiseseen. Aikuisen ihmisyyys ei ole kaikenkattavaa ihmisyyttä vaan rajallista. Tästä huolimatta aikuisuuteen liitetään vakaus ja ikään kuin valmiina, täydellisenä ihmisenä oleminen (*being*). Lapsuus taas nähdään usein epätäydellisenä, aikuisuudelle alisteisena joksikin tulemisena (*becoming*). Lapsuuden ja aikuisuuden määrittäminen ja niiden väliset erot vaikuttavat aikuisen ja lapsen väliseen kanssakäymiseen. (Paju, 2013, 12.)

Hakala (2007a) hahmottaa sekä paremmin että toisin tietämisen asettumisina ja asentoina. Kyseessä voivat olla mielen, ajatusten ja mallien asennot, mutta myös kehon asennot, mikä herättää pohtimaan tiedon ja tietämisen ruumiillista puolta. Salon (1999, 80) mukaan koululaisena toimimista ohjaa myös oppilaan oma ruumis. Oppilaan ruumiillisuus on erilaista kuin lapsen ruumiillisuus. Lapsen voisikin nähdä olevan oppilaan ruumiillisuuden asiantuntija. Oppilaan ruumis osaa koulun järjestykset ja niiden mukaiset riveihin, jonoihin ja pituusjärjestyksiin asettumiset (Salo, 1999, 78, 80). Tällöin ruumiillisuus asettuu järjestykseen ja on ylläpitämässä järjestystä (Salo, 1999, 94). Aina on kuitenkin myös mahdollisuus toimia toisin (Butler, 2006; Salo, 1999). Tutuksi ja tunnistetuksi tulleeeseen järjestykseen asettumisen voi lopettaa ja tehdä toisin. Toisin tekeminen vaatii tarpeeksi monta toistoa, jotta se alkaa näyttää muulta kuin vieraalta, vastarinnalta tai epäjärjestykseltä (Butler, 2006; Foucault, 1991).

Kehot ja ruumiillisuus vaikuttavat koulun arjessa, osallistuvat tiedon ja (epä)järjestyksen tuottamiseen sekä muotoilevat instituutioita (Smith, 1990). Feministisesti orientoituneessa tutkimuksessa ruumiillisuus hahmottuu sukupuolen ja seksuaalisuuden kysymysten kautta (Paju, 2013). Hahmotan tutkielmassani sukupuolen Butlerin (2006) sukupuolen performatiivin mukaisesti sukupuolen tekemiseksi ja tekojen sekä puhetekojen toistamiseksi (ks. myös Rossi, 2008). Sukupuoli ei ole olemista vaan tekemistä (Butler, 2006, 79). Sukupuolen performatiivi ei tarkoita ensisijaisesti suurta ja dramaattista esitystä vaan arkisia eleitä ja liikkeitä sekä niiden toistoa, minkä myötä jonkinlaiset sukupuolen esittämisen tavat tulevat tunnistetuiksi ja tunnustetuiksi (Butler, 2006; ks. myös Foucault, 1991). Butlerin (2006) mukaan sukupuolen performatiivi rakentaa ja muodostaa sukupuoli-identiteetin.

Omat epäjärjestyksensä epäjärjestyksestä tiedon tuottamiseen tuovat tulokulmien ja tieteenalojen tiedon tuottamisen tapojen sekä tietokäsitysten erot. Fysiikan epäjärjestys, entropia, on eri ilmiö kuin kasvatustieteissä ja koulussa hahmoteltu epäjärjestys (Rovelli, 2018). Toisaalta fysiikan lait pätevät myös koulussa, mikä asettaa koulun monien eri epäjärjestyksen tapahtumapaikaksi. Herää kysymys, onko epäjärjestyksiä monta vai onko epäjärjestys yksi kokonaisuus. Ståhle (2004) lähestyy epäjärjestyksestä sosiaalisen kautta ja määrittelee entropian sosiaalisen systeemin tuotokseksi, kuten energiaksi ja informaatioksi, joka jää käyttämättä ja hyödyntämättä. Jos entropiaa on paljon, voidaan sosiaalisen systeemin sisällä tulkita olevan epäjärjestyksestä ja tuhlatuja resursseja. Luokittelematon, järjestäytymätön ja arvottoman informaatio voi tuottaa entropiaa. Entropian ymmärretään tuottavan Ståhlen (2004, 231) mukaan ”epävarmuutta, tasapainottomuutta ja ’hämmennystä’ [sosiaaliseen] systeemiin”. Kun tarkastellaan entropiaa termodynamiikan toisen lain mukaisesti, voidaan entropian tulkita olevan sitä tuottavan systeemin kannalta tarpeetonta ja hyödytöntä. (Rovelli, 2018; Ståhle, 2004.)

Tieteellisen tekstin tuottamisen konventiot ovat tiukassa. Perinteisen tutkimus-
tekstin luonnetta voi kuvata jopa keinotekoiseksi (Eräsaari, 1995, 5-6). Kysymys siitä, voiko graduntekijä kirjoittaa (edes jossain määrin) toisin, askarruttaa. Etnografisella otteella kirjoittaminen vaatii refleksiivistä otetta, mikä tekee näkyväksi

subjektiivisen kirjoittajan. On myös todettava, ettei havainnoidun todellisuuden ja sitä kuvaavan tekstin suhde ole ongelmaton (Yliraudanjoki, 2010; Eräsaari, 1995). Etnografinen tutkimusote on sallinut ja mahdollistanut kokeiluja ja löytöjä. Esimerkiksi Guttorm (2014) kirjoitti rakkauskirjeitä osana väitöskirjaprosessiaan, jotta tekstissä, keskusteluissa ja kentällä vaikuttaneet toiset tulisivat näkyviksi ja tunnistetuiksi. Yliraudanjoki (2010) puhuu kirjoittamisesta ja tekstistä, joka ei olekaan normin sanelemaa ja puhdasta vaan epäpuhdasta. Tieteellisenkin kirjoittamisen voi nähdä epäpuhtaana, sotkuisena prosessina. Epäpuhtaus avautuu tutkimus- ja tutkielmakohtaisesti ja muotoutuu kirjoittajan omassa äänessä (Yliraudanjoki, 2010, 84, 89-90, 96.) Onko esimerkiksi tunteiden ilmaisulle sijaa? Etnografisessa kirjoittamisessa pyritään välttämään tulkitsemista, mikä edesauttaa tiedon objektiivisuutta. Toisaalta objektiivisen kirjoittamisen vaateen voidaan nähdä rajoittavan ihmisten arjen kokonaisvaltaista hahmottamista. (Kallinen & Kinnunen, 2021.) Kun olin kenttäkoululla, koin objektiivisuuteen pyrkivän ja täysin tulkitsemattoman tekstin tuottamisen keinotekoiseksi ja tutkittavista vieraannuttavaksi (ks. myös Paju, 2013). Oli selvää, että koulun arjessa havainnoijallakin herää erilaisia tunteita:

Torstaina 29.10.2020

Huomaan, että etnografin tunteisiin kuuluvat ainakin huoli, suru, kiukku, ilo ja ihmetys.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkin epäjärjestystä suomalaisessa alakoulussa. Suomalainen alakoulu ei kuitenkaan ole tyhjiössä vaan osa yhteiskunnallista, ajallista ja kulttuurista kontekstia, minkä myötä myös epäjärjestys kietoutuu aikaan, tilaan, valtaan ja vallitseviin tiedon tuottamisen tapoihin. Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita epäjärjestystä alakoulun arjessa.

Tutkimuskysymykseni on:

1. Miten epäjärjestys näkyy alakoulun arjessa?

Tutkimuskysymykseen vastaamalla pyrin saamaan tietoa siitä, miltä epäjärjestys näyttää alakoulun arjessa. Pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen etnografisen aineistonkeruun ja tutkimusotteen keinoin. Kuvaan ja analysoin epäjärjestyksen ilmiötä sekä erityisesti sitä, miltä epäjärjestys alakoulun arjessa näyttää. Tulkitsen ja teen johtopäätöksiä keräämäni aineiston ja sen kanssa keskusteluttamani teorian pohjalta. Keskeisenä osana tutkimuskysymykseen vastaamisessa on reflektio, jonka kautta tutkimuksellisia valintoja ja erilaisia valtapositiioita pyritään tekemään näkyväksi.

Seuraavassa luvussa käsittelen tutkimuksen toteutusta ja sen metodologisia lähtökohtia.

4 Tutkimuksen toteutus

Kuvaan tässä luvussa tutkimuksen toteutuksen prosessia. Pyrin avaamaan lukijalle, minkälaiseen menetelmäkenttään tutkimukseni paikantuu. Toteutin tutkimukseni etnografisella lähestymistavalla, jota tarkensin institutionaaliseen etnografiaan. Skeggsin (2001, 426) mukaan etnografioita on monta, minkä takia käytetty etnografinen menetelmä on määriteltävä. Toisaalta etnografinen tutkimus on jatkuvaa liikkeessä olemista ja kentän tapahtumiin mukautumista (Koskinen-Koivisto & Pilvi, 2014, 15). Tammi ja Kouhia (2015, 393) hahmottavat metaforan ”metodologinen sotku” avulla tieteen tekijän jatkuvaa metodologista pohdintaa. Metodologinen sotku voi herättää tutkielman tekijässä nopean rajaamisen ja siistimisen tarpeen, mutta myös kutitella mielikuvitusta. Sotkuiselta näyttävässä menetelmänvalinnan juurakossa kahlatessaan voi epäselvyyttä ja sotkua tarkastella etsimisen ja suunnistamisen välineinä. (Tammi & Kouhia, 2015, 390, 393.) Tutkimusaiheeseeni, epäjärjestykseen, syventymiseen metodologisen sotkun metafora sopii, sillä epäjärjestys on koulun kontekstissa jokseenkin tutkimaton ja sen myötä jäsentymätön aihe. Aloitin epäselvyydessä suunnistamisen hermeneuttiseen ja fenomenologiseen tutkimukseen tutustuen, mutta tartuin etnografiaan ja sen reflektiiviseen otteeseen.

Aloitan luvun taustoittamalla etnografista tutkimusta ja kuvaamalla, mitä etnografia tarkoittaa tutkielmassani. Luvun toisessa osassa paikannan tutkielmani institutionaaliseen etnografiaan.

4.1 Etnografinen tutkimus

Pro gradu -työni on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa piilee toisin katsomisen ja ajattelemisen mahdollisuus. Gallacher ja Gallagherin (2008) mukaan tutkija voi lähestyä maailmaa käytäntöjen ja prosessien kirjona, joihin syventymällä totutut ajattelun tavat voivat kyseenalaistua. Koska epäjärjestystä ei ole koulun kontekstissa juuri tutkittu, valitsin teoriasidonnaisen, abduktiivisen, lähestymistavan. Teoriasidonnaisessa lähestymistavassa aineiston analyysi kytkeytyy teoriaan, mutta teoriaa käytetään ensisijaisesti tehtyjen tulkintojen lujitta-

miseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Abduktiiviseen lähestymistapaan liittyy sekä keksiminen että perusteleminen (Niiniluoto, 2018, 75), joista erityisesti perustelemisen ymmärrän tiedon tuottamisen kannalta välttämättömänä.

Keräsin tutkielmani aineiston havainnoimalla. Havainnointivaiheessa käytin etnografista havainnoinnin otetta. Lapsen ja oppilaan hahmottaminen ja huomaaminen aktiivisena oman arkensa toimijana mahdollistuu etnografisen menetelmän kautta (Paju, 2013, 14). Etnografi osallistuu tutkittavien arkeen ja pyrkii täten ymmärtämään tutkimaansa ilmiötä. Erityisen merkittävässä osassa etnografisessa havainnoinnissa on tutkimuksen tekemisen eettinen pohdinta, mikä on osasyynä menetelmän valintaan tutkielmassani. (Skeggs, 2001.) Puhun tutkielmastani etnografiana, vaikka kenttävaiheeni olikin etnografialle epätyypillisen lyhytkestoinen. Sen sijaan tutkimusotteeni on etnografiaa laajemmin käsitettynä: reflektiivinen kirjoittaminen, avoimuus aineiston keruussa ja institutionaalinen etnografia rakentavat tutkielmaani etnografiseksi.

Etnografiaa on haasteellista määritellä kattavasti. Kapeimmillaan etnografialla tarkoitetaan aineistonkeruun menetelmää (kenttätyö), laajimmillaan tutkimusotetta, joka lävistää tutkimuksen tekemisen kaikki vaiheet (Koskinen-Koivisto & Pilvi, 2014, 7-8; Skeggs, 2001; Hammersley & Atkinson, 1995). Etnografian taustalla on hermeneuttinen tieteenfilosofia. Hermeneuttisen tiedon tuottamisessa keskeistä on prosessi, jossa tutkijan ja tutkittavan esiymmärrykset tutkittavasta asiasta vuorovaikuttavat. Aineistosta tehdyt tulkinnot ovat yhteydessä tutkijan tietokäsitykseen sekä tutkijan ja tutkittavan maailmankuviin, mikä tekee tulkinnoista kulttuurisidonnaisia. (Fingerroos & Johki, 2014, 108; Koskinen-Koivisto, 2014, 15.) Etnografian etymologia viittaa kulttuurin tutkimiseen ja kuvaavaan tutkimukseen. Etnografialla kuitenkin tarkoitetaan usein syvällistä analyysiä ja tulkintaa, joka määrittyy ja päivittyy vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. (Koskinen-Koivisto & Pilvi, 2014, 7-8, 11.) Koskinen-Koiviston ja Pilven (2014, 10) mukaan etnografisen tutkimuksen kolme olennaista osa-aluetta ovat kenttätyö, tutkimuksen perustuminen vuorovaikutukselle sekä tutkimuksen ympäristöönsä vaikuttava ja todellisuutta tuottava luonne.

Keskiviikkona 19.8.2020

2A-luokan opettaja kehottaa oppilasta sulkemaan heidän luokkansa oven. Mietin, johtuuko oven sulkeminen 2B-luokasta tulleista äänistä vai kenties läsnäolostani. Havainnoijan on mietittävä omia ilmeitään, asentojaan ja kontaktin ottamista. Nämä voivat välittää opettajalle ja oppilaille sekä koulun muille toimijoille jotain viestejä, joita en välttämättä haluaisi välittää. Millä tavalla etnografin olisi hyvä olla ilmeittensä, asentojensa ja kontaktinsa kanssa?

Empiirinen kenttätö ja vuorovaikutus tutkittavien kanssa ovat etnografian ytimessä, minkä vuoksi tutkijan on oltava altis muuttamaan käsityksiään ja päivittämään ymmärrystään tutkimuskohteestaan jatkuvasti. Etnografisen tutkimuksen tekijän tuleekin tulkintojen tekemisen lisäksi esittää kysymyksiä ja määritellä kenttä. Niin kenttä, käytettävät menetelmät kuin kentän toimijoiden roolit asettuvat jatkuvasti uudelleenmääriteltäviksi. (Koskinen-Koivisto & Pilvi, 2014, 8, 12-13; Hammersley & Atkinson, 1995.) Kaikki nämä edellyttävät subjektiivisia valintoja, jotka tutkijan on tehtävä näkyviksi. Läpinäkyvyys edesauttaa myös tutkimuksen arviointia. Näkyväksi tekemisellä ja läpinäkyvyydellä tarkoitetaan usein refleksiivistä kirjoittamista sekä eettistä pohdintaa. (Koskinen-Koivisto & Pilvi, 2014, 9; ks. myös Skeggs, 2001.) Tutkijan subjektiivisten valintojen lisäksi kentän mahdollisiin rajauksiin vaikuttavat fyysiset käytännöt, poliittiset linjaukset ja paikalliset tilanteet (Koskinen-Koivisto & Pilvi, 2014, 13), kuten koulussa syksyllä 2020 vaikuttanut koronaviruspandemia.

Etnografinen tieto ei ole universaalia, oikeaa tai väärää; tieto on aina sidoksissa siihen paikkaan ja aikaan, jossa ja joihin tietoa tuotetaan. (Koskinen-Koivisto & Pilvi, 2014, 8, 15; Hakala & Hynninen, 2007). Kiedon tutkielmani etnografian feministiseen ajatteluun Mietolan (2014), Pajun (2013), Rossin (2010; 2008), hooksin (2007) ja Smithin (1987) teoretisointeihin ja tutkimuksiin nojaten. Niin etnografisen otteen kuin feministisen ajattelun taustalla on pyrkimys refleksiivisesti hahmottaa ja käsittää omaa tietämistään tutkimusprosessin ajan. (Skeggs, 2001, 426; Hammersley & Atkinson, 1995, 16-22.)

Etnografisen tutkimuksen kriittisyys suhteessa kenttään pohdituttaa tutkijaa (Paju, 2011, 34). Etnografiaan perustavalla tavalla kuuluva kriittinen katse voi paljastaa ja tehdä näkyväksi (kenttä)koulun toiminnasta, käytännöistä, eriarvoisuudesta ja muutospyrkimysten vaikuttamattomuudesta jotain, mikä ei mairittele

koulua instituutiona ja järjestelmänä. Pajun (2011, 35) mukaan kriittinen tutkimus ei välttämättä ole keskittynyt koulun positiivisiin asioihin osoittaakseen kiinnostuksensa kouluinstituutiota kohtaan. Kriittisyys voi tuottaa kriittisyyttä, mikä taas voi näkyä etnografille koulun toimijoiden, eritoten aikuisten, kriittisenä suhtautumisena tutkijaan. Tutkijan kriittinen katsomisen tapa voi näkyä vastahankaisuutena tutkijaa kohtaan. Paju (2011, 35) nostaa esille, ettei koulussa usein ole valmista roolia akateemiselle tutkijalle. Tutkija on koulussa vailla osoitettua paikkaansa; hänen olemisensa on välitilassa olemista. Välitilassa olemista voi sen haasteellisuuden lisäksi tarkastella näkökulmana. (Paju, 2011, 35.) Komulainen (2014, 248) viittaa Schutzin käsitteeseen ”ei-kiinnostunut tarkkailija”. Ei-kiinnostunut tarkkailija pyrkii jatkuvasti kiinnittämään huomionsa oman viitekehyksensä ulkopuolelle, jotta havainnointiaineistosta olisi mahdollista tuottaa tulkintoja, jotka tutkimukseen osallistuneet voivat tunnistaa. Tutkielmassani tämä konkretisoituu kuvan laajentamisena: pyrin tarkastelemaan koulua ja sen arkea ajalliseen ja kulttuuriseen kehykseensä paikantuneena.

Yliraudanjoki (2010, 104-106) taas kirjoittaa etnografin empaattisesta katseesta. Etnografi voi ohjata analyttistä, kriittistä katsettaan empaattisempaan suuntaan. Vaikka empaattinen katsominen ei tuota tietoa havainnoitavan tunteista ja kokemuksista, empaattinen katse voi tukea kanssaihmettelystä ja esimerkiksi tyttöyteen ja naiseuteen liittyvissä kohdissa. (Yliraudanjoki, 2010, 105-106.) Yliraudanjoen (2010, 106) tavoin koin sekä kentällä ollessani että analyysia työstäessäni, että naisena ja entisenä koululaisena tunnistan ja jaan tyttöyteen ja koululaisuuteen liitettyjä odotuksia, toiveita ja merkityksiä.

4.2 Paikantuminen: institutionaalinen etnografia

Institutionaalinen etnografia on kanadalaisen sosiologin, Dorothy E. Smithin, kehittämä etnografinen tutkimusote, jonka oli alun perin tarkoitus luoda tilaa naisten jokapäiväisten kokemusten tutkimiselle. Smithin (1987) mukaan naisten jokapäiväiset kokemukset jäivät usein pimentoon mieskeskeisessä tutkimisen perinteessä. hooks (2007, 41, 46) puhuu opettajan ja oppilaan välillä usein vallitse-

vasta vallan epäsuhdasta, joka edesauttaa opettajan toimijuutta ja nakertaa oppilaan toimijuutta. Institutionaalisessa etnografiassa tutkittavan toimijuus pyritään tunnistamaan ja tunnustamaan läpi tutkimusprosessin: ihminen nähdään aktiivisena arkensa toimijana, minkä on välityttävä myös tutkimuksen analyysistä (Smith, 1987, 105). Koulun arjen näen muodostuvan koulun ja kouluinstituution päivittäisistä toimista, tapahtumista ja elämistä (ks. esim. Jokela, 2011, 45). Institutionaalisessa etnografiassa tieto ja arki organisoidut: subjektiivisen arjen taustalla vaikuttavat yhteiskunnalliset suhteet ja rakenteet, kuten sukupuoli ja byrokratia (Jokela, 2011, 45-46; Tuomisaari & Peltola, 2011, 55).

Koen kouluun keskittyvässä tutkimuksessani institutionaalisen etnografian menetelmän toimivaksi ja jatkuvaa reflektiota vaativaksi valinnaksi. Jatkuvan reflektion vaateen näen resonoivan empaattisemman katseen (Yliraudanjoki, 2010, 104-106) kanssa. Empaattinen katse konkretisoituu tutkielmassani pohdiskelevana kirjoittamisen otteena ja pyrkimyksenä hahmottaa erilaisia näkökulmia. Seuraavaksi esittelen lyhyesti institutionaalisen etnografian keskeisiä käsitteitä, joita hyödynnän osana tutkielmani menetelmää. Käsitteet ovat *jokapäiväinen maailma ja arki*, *ongelmallinen* sekä *standpoint*.

Smithin (1987) *jokapäiväisen maailman* käsite tarkoittaa yksilön kokemaa maailmaa, jossa hän elää. Jokapäiväiseen maailmaan vaikuttavat sen fyysiset, sosiaaliset ja paikalliset ulottuvuudet. Maailman kokemiseen vaikuttavat ihmisen kokemat olosuhteet, mahdollisuudet ja tilaisuudet (Smith, 1987, 89.) Jokapäiväisen maailman hahmottaminen monimutkaisena ja *ongelmallisena* tarjoaa Smithin (1987) mukaan tilan puhua ja käsitellä koettua maailmaa ja arkea: ihminen puhuu arjestaan ja arjessaan. Kun maailma hahmotetaan ongelmallisena ja monimutkaisena, tutkija voi tarkastella läpinäkymätöntä arkea – sitä, miten ihmisen arjen kokemukset (mikrotaso) ja yhteiskunnalliset instituutiot (makrotaso) organisoidut (Smith, 1990, 148-151; Smith, 1987, 91, 110). Institutionaalisessa etnografiassa tutkija pyrkii vastaanottamaan tutkittavan kokemuksen arjesta ja maailmasta sellaisenaan ja nostamaan sen tutkimukseensa. Tutkija tulkitsee ja analysoi kokemusta hahmottaakseen sen taustalla vaikuttavia rakenteita. (Smith, 1987, 107-111.)

Institutionaalinen etnografia keskittyy tutkittavan kentän sosiaaliseen puoleen, sosiaaliseen luonteeseen. Ihmiset toimivat päivittäin erilaisissa instituutioissa, esimerkiksi koulussa, joita säädellään erilaisin kehyksin, kuten ammatillisin normein ja lakisäädöksin. Arkinen toiminta instituutioissa on kuitenkin tilannekohtaisten vuorovaikutuksellisten hetkien värittämää. Institutionaalinen etnografia tutkii ja analysoi, mitä instituutioissa tehdään ja miten tekemisistä puhutaan. Smithin (1987, 123-125) mukaan sosiaalinen todellisuus määrittyy konstruktionistisen tradition suuntaisesti prosessiksi, jossa maailma ja käytännöt luodaan historian saatossa ja paikallisesti uudelleen ja uudelleen. Institutionaalisen etnografian voi kuitenkin nähdä ulottavan laajemmalle kuin konstruktionismin. Tiedon rakentumisen tutkimisen lisäksi institutionaalisessa etnografiassa tutkitaan ihmisen arjen tapahtumia suhteessa tiedon rakentumiseen. Mitä arjessa tapahtuu silloin, kun tieto organisoituu? (Jokela, 2011, 44-45.) Myös kentällä olevat tekstit, tavarat ja esineet voivat merkityksellistyä havainnoinnissa: mihin ja miten niitä käytetään ja niistä puhutaan, kuka niitä saa käyttää ja minkälaisiin valta-asetelmiin ne liittyvät. (Komulainen, 2014, 243-244.)

Institutionaalinen etnografia laajenee arjen paikallisuudesta laajempiin ajallisiin ja tilallisiin ilmiöihin. Kuten etnografiassa yleisesti, myös institutionaalisessa etnografiassa tutkimusprosessin läpinäkyvyys ja reflektio korostuvat: tutkijan on avattava, miten hänen läsnäolonsa ja toimintansa vaikuttaa tilanteisiin ja vuorovaikutuksiin. (Komulainen, 2014, 244.) Erilaisia tapahtumia katsomalla tutkijan eettinen taakka voi olla siirrettävissä yksilökeskeisyydestä yleisempään, tapahtumakeskeiseen katsomiseen (Gallacher & Gallagher, 2008), mikä on myös institutionaalisen etnografian mukaista. *Standpoint* hahmottuu jonkinlaisena näkökulmaisuu-tena, paikantumisenä ja asemana. Standpoint-käsitteen avulla voidaan tehdä näkyväksi, miten eri toimijat ovat asemoituneet ja tulleet asetetuiksi yhteiskuntaan, ja miten yhteiskunnalliset asemat ja paikantumiset vaikuttavat toimijoiden mahdollisuuksiin tietää. (Rankin, 2017a, 2; Smith, 1987.) Smithin (1990; 1987) hahmottaman standpoint-käsitteen myötä tutkittavat nähdään oman arkensa asian- tuntijoina.

Institutionaalisen etnografian kritiikkinä esitetään haasteita sovittaa käytännönläheisyys ja teorian käyttäminen yhteen (Walby, 2007). Myös aineistonkeruu- ja

analyysimenetelmiä on kritisoitu puutteellisiksi (Walby, 2007). Menetelmänä institutionaalinen etnografia on myös hitaasti lähestyttävä, sillä käyttöön ottaminen vie aikaa. Pro gradu -työn tekemiseen on käytettävissä rajalliset aikaresurssit jo opintojen laajuutta ja ajallista pituutta säätelevän byrokratian myötä. Institutionaalisen etnografian osalta tämä tarkoittaa lyhyempää lähestymisaikaa, mikä näkyy esimerkiksi kentällä vietetyn ajan pituudessa (20 päivää).

5 Aineiston esittely: kentälle, kentällä, kentältä

Keskiviikkona 19.8.2020

Huomaan olevani jonkinlaisen epäjärjestyksen liepeillä: olen uudessa paikassa enkä tiedä, miten toimia. Olen ”tutkijana” (vai tutkijana) teillä tietämättömillä, tiedollisesti ja fyysisestikin hieman eksyksissä. Voisi sanoa, että olen nyt jo omalta osaltani päässyt kosketuksiin epäjärjestyksen kanssa. Epäjärjestys on ainakin sitä, että ei tiedä, miten järjestys on nimetty. Minulle koulurakennusten paikat ja tilat ovat muotoutumattomia ja hahmottamattomia, oppilaille ei.

Valittua ja käytettyä menetelmää olennaisempaa ovat tavat ja asenteet, joilla menetelmää käytetään. Tutkimuksen eteneminen ei ole täydellisesti ennustettavissa. (Gallacher & Gallagher, 2008.) Haastava ennustettavuus näkyi ja tuntui kentällä ollessani. Tässä luvussa astutaan kentälle, tuotetaan kentällä aineistoa ja poistutaan kentältä. Luvun lopussa on analyysin paikka.

5.1 Kenttäkoululla paikkaani hakemassa

Etnografian kenttävaiheeseen kuuluvat sisäänpääsyneuvottelut, joita käydään tutkijan ja tutkittavien välillä. Sisäänpääsyneuvotteluihin kuuluu tutkijan näkökulmasta jonkinasteisen hyväksynnän saaminen. (Eräsaari, 1995, 57.) Eräsaaren (1995) väitöskirjatyön kenttävaiheen sisäänpääsyneuvottelut olivat niin haastavat ja pitkät, että tutkija sanallisti ne konttausharjoituksiksi. Omia sisäänpääsyneuvottelujani ei voi kutsua konttausharjoituksiksi, vaan kyseessä oli ennemminkin uteliaana toistuvat kysymykset sekä katseet, jotka vaikuttivat hetken aikaa hämmennyneiltä, kunnes jo tulivat imaistuksi takaisin koulun arkeen.

Perjantaina 21.8.2020

Siirryn eteiseltä vaikuttavaan tilaan, jossa istuu kolme oppilasta. Kaksi heistä, Jere¹ ja Anton, istuvat vierekkäin. Jere ja Anton tekevät tehtävää keskenään jutellen. Liina istuu vastapäätä. Hän ei osallistu keskusteluun lainkaan. Oppilaat katsovat minua. Hymyilen heille. Seison oviaukon kulmassa. Alle minuutin sisällä oppilaat eivät katso minua enää. Vaikuttaa siltä, että he hyväksyvät läsnäoloni. Hetken päästä näyttää siltä, että he ovat suorastaan unohtaneet minut. Kukaan ei hae katsekontaktia.

Havaitsin kuitenkin joitain reaktioita, jotka kertoivat, minkälaisiin paikkoihin ja rooleihin havainnoiva tutkielman tekijä asetettiin. Etnografiassa aineisto tuotetaan

¹ Kaikki tutkielmassani esiintyvät nimet ovat pseudonyymejä.

suhteessa tutkittaviin ja heidän kanssaan. Kun havainnoin tutkittavia, heillä oli mahdollisuus myös havainnoida minua (Paju, 2013, 46).

Keskiviikkona 19.8.2020

Kun jokainen oppilas on tullut luokkaan, opettaja sanoo, että luokassa on tänään vieras. Oppilaat katsovat minua.

Yksi oppilas kysyy: Ooksä joku matikan erityisope?

En ehdi reagoida, kun opettaja sanoo: Matikan erityisope? Haluisittekste semmo-

sen?

Toinen oppilas katsoo minuun ja kysyy kovalla äänellä sanoja hakien: Ooksä joku sosiaali...terveys...tyyppi?

Opettaja vastaa taas: Ei ole, esittäydy vain.

Kerron nimeni, esittelen itseni luokanopettajaopiskelijaksi, joka tekee gradua. Kerron, että gradu tarkoittaa tutkimuksen tekemistä. Sanon, että kerään aineistoani havainnoimalla, mikä tarkoittaa sitä, että katson, mitä koulussa tapahtuu ja kirjoitan muistiinpanoja. Kerron, että olen koulussa tämän syksyn aikana ja erityisesti havainnoin heidän solussaan.

Oppilas kysyy: Eksä opeta meille matikkaa?

Sanon: Sitä mä en nyt tee.

Oppilas jatkaa: Autaksä meitä ees?

Menen kysymyksestä hämilleni.

En kulkenut ja asettunut oppilaiden tai opettajien aika-tila-polkuihin (Gordon, 2003), vaan loin omat hajanaiset aika-tila-polkuni, joiden kuvittelin alkavan omasta koulumatkastani itse säätelemiini aikoihin. Koulun toimijoihin nähden toimintatapani ja roolini oli erilainen, joskin pyrin kunnioittamaan koulun toimintatapoja enkä esimerkiksi mennyt tunnille myöhässä. Tietyllä tapaa ulkopuolisen roolini myötä minulle ajoittain kerrottiin ja selitettiin, mitä tapahtuu.

Keskiviikkona 19.8.2020

Nyt on hiljaisuustunti, sillä ilmeisesti osalla oppilaista on ollut ”liian villiä” aikaisemmin koulupäivän aikana. Oppilaat eivät reagoi opettajan puheeseen ja saan vaikutelman, että opettaja puhuu enemmän minulle kuin oppilaille.

Kun opettaja sallii tutkijan läsnäolon luokassaan, hän tulee samalla mahdollistaneeksi työnsä arvioimisen. Toisaalta opettaja voi kokea, ettei kieltäytyminen ole vaihtoehto, jos jo esihenkilöstö on myöntänyt tutkijalle tutkimusluvan. Opettajaa kohtaan voi tuntea sympatiaa ja empatiaa, kun on niin sanotusti ollut hänen kengissään. (McLaren, 1993, 66.) Vaikka pyrin toimimaan niin, etten tulisi rinnastetuksi opettajiin (ks. Paju, 2013), huomasin ajoittain olevani tuleva kasvatustieteilijä ja pedagogisia ajatuksia pyörittelevä opiskelija. Toisaalta tulkitsin ajattelevani

opettajista empaattisemmin, kun kykenin havainnoimaan ja arvaamaan heidän toimintansa tausta-ajatuksia.

Tiistaina 22.9.2020

Minulle vaikuttaa siltä, että opettaja on jakanut parit pedagogisesti. Havainnoijan katseeni ei ole täysin vaikutuksista vapaa: kasvatustieteen opintoni ja kokemukseni opetus- ja kasvatusalan töistä vaikuttavat havaintojeni taustalla.

Jotta saatoin havainnoida oppilaita, pyrin toimimaan niin, ettei käytökseni ylläpitäisi tai toisintaisi koulun aikuisen ja oppilaan välillä usein vallitsevaa valtasuhdetta (ks. Paju, 2013, 43). Toisaalta aikuisen ja lapsen välillä on väistämättä hahmotettavissa kulttuurinen valtasuhde, minkä totaalinen purkaminen ei välttämättä olisi ollut edes tarkoituksenmukaista (Paju, 2013, 52-54). Tavoitteeni oli toimia lähinnä tutkimuksen tekijänä, minkä sanallistin oppilaille usein istumisena, katsoimisena ja muistiinpanojen kirjoittamisena. Pyrin olemaan puuttumatta kouluarjen tapahtumiin ja sen toimijoiden tekemisiin. Koulun arjessa epäjärjestystä tutkivana toimijana huomasin kuitenkin toistuvasti olevani tietyllä tapaa tutkimuskysymykseni armoilla:

Tiistaina 25.8.2020

Koska havainnoin epäjärjestystä ja hälinää, olen usein tilanteessa, jossa mietin, tulisiko minun puuttua vai ei.

3B-luokan oppilaita tulee välitunnilta sisälle.

Karl vetää Niiloa hihasta: Oota, Niilo, tuus tänne.

Niilo: Hei, päästä irti.

Karl jatkaa vetämistä.

Niilon ääni kiristyy: Päästä oikeesti irti.

Oppilaat ovat aivan edessäni.

Puutun tilanteeseen sanomalla: Hei, päästä irti, jos toinen pyytää.

Karl katsoo minua ja päästää Niilon hihasta irti heti.

Koulun arjessa kohtasin tilanteita, joissa minun oli punnittava, tulisiko minun puuttua ja käyttää aikuisen valta-asemaani. Tällaiset tilanteet kytkeytyivät eettiseen pohdintaan. Otin ohjenuorakseni puuttua, jos olisin tilanteen ainoa aikuinen ja tilanne olisi luonteeltaan sellainen, että puuttuisin siihen siviilissäkin. Perustelin valintaani sillä, että tutkimuksen osallistujille ei tule koitua haittaa tutkimuksesta (Strandell, 2010), jolloin en halunnut läsnäolollani osoittaa hyväksyntääni mahdollisissa vahingontekotilanteissa.

5.2 Aineistonkeruun ja aineiston kuvaus

Aineiston keruun alkuvaiheessa tukeuduin myös kommunikatiivisen kehyyksen käsitteeseen. Gregory Bateson (1972) puhuu kommunikatiivisesta kehyyksestä ja vuorovaikutussysteemien kehämäisyydestä. Yhteisöjen vuorovaikutukselliset prosessit ovat kehämäisyydessään kaksisuuntaisia eli ne voivat olla itseään ruokkivia. Tutkiva katseeni tarkentui järjestyksen ja epäjärjestyksen vaihteluihin koulun fyysisissä tiloissa sekä järjestyksen ja epäjärjestyksen kuvailuihin. Batesonin (1972) mukaan kommunikatiivisessa kehyyksessä kaikki vuorovaikutukselliset viestit tulkitaan jonkin kehyyksen kautta. Kun koulun eri toimijat vuorovaikuttavat keskenään, sanalliset ja keholliset viestit tulkitaan tarjolla olevien kehysten kautta.

Havainnointiaineistoa kerätessäni pyrin kiinnittämään huomiota reflektioon. Eri-tyisesti itsereflektio oli kentällä olemisessäni jatkuvasti läsnä. Feministisen tutkimusorientaatioon perustaen keskityin erityisesti myös erilaisiin tieto- ja valtapositiioihin. Reflektiivinen ote omaan paikantuneisuuteen on välttämätöntä etnografiassa tutkimuksessa. Paikannan itseni länsimaalaiseksi hyvinvointivaltion asukkaaksi, jonka arjessa olemista määrittävät muun muassa naiseus, valkoisuus, vammattomuus, korkeakouluopinnot ja keskiluokkainen perhetausta.

Kello 9.17 3B-luokan oppilas, Sini, tulee luokseni.
Sini: Öö... Oletko sä... sinä suomalainen?
Nyökkään.
Sini: Ahaaaa!
Sini menee pesemään käsiänsä.

Kenttävaiheessa tein menetelmällisen valinnan ja päätin jättää oppilaiden sukupuolet tekstin tasolla olettamatta ja kirjaamatta. Tiedostan valinnassani piilevän sukupuolisokeuden riskin. Sukupuolisokeus jättää sosiaaliset roolit ja todelliset sukupuolten väliset erot huomiotta (esim. Saari, 2016, 57, 58). Perustelen valintaani sillä, että se nostaa esille tutkijan ja tutkittavan välillä vallitsevaa vallan epätasaista jakautumista. Etnografi valitsee, millä sanoilla kuvailee havainnoimaansa kenttää ja sen toimijoita, mikä ylläpitää etnografian ja havainnoitavien välistä epätasa-arvoa (Paju, Salo, Guttorm, Hohti, Lappalainen, Mietola & Niemi, 2014, 37).

Sukupuolen oletaminen tekstin tasolla on helposti vältettävissä oppilaiden (pseudo)nimiä käyttämällä. Oppilaiden nimet ovat pseudonyymeja, jotka olen valinnut heidän oman nimensä linjaisiksi. Suomen nimilain (19.12.2017/946 2 §) mukaan etunimeksi hyväksytään nimi, joka ”on vakiintunut samalle sukupuolelle.” Etsin internet-haulla jokaisen nimellä havainnoimani oppilaan kohdalta, lue taanko hänen nimensä miehen-, naisen- vai sukupuolineutraaliksi nimeksi. Aineiston kohdissa, joissa sukupuoli merkityksellistyy, olen kiinnittänyt huomioni koulun toimijoiden käyttämiin termeihin ja nimityksiin.

Kello 9.26 ensimmäinen oppilas, Vili, saa [käsityönsä] työvaiheet valmiiksi. Pian tämän perässä toinenkin oppilas, Niko, saa työvaiheet tehtyä.
Opettaja: Taidat olla, Vili, semmonen puutyömies.
Vili ja Niko katsovat kumpikin opettajaa. Vili nyökkää.

Osa tutkittavista oli alaikäisiä (noin 7–10-vuotiaita) ja tämä tuli ottaa huomioon tutkimuksen tekemisen eettisessä näkökulmassa. Aineistoani kerätessäni pyrin huomioimaan kestävästi koulussa ison osan lapsuudestaan viettävät oppilaat, paikallisen ajan ja tilan sekä niissä vallitsevat valtasuhteet. Hyödynsin aineistonkeruussa lapsinäkökulmaisen tiedon tuottamisen ehtoja. (Karlsson, 2012.) Tulkitsen institutionaalisen etnografian soveltuvan lapsinäkökulman huomioimisen rinnalla kulkijaksi (Smith, 1987). Lapsinäkökulmaisessa tiedon tuottamisessa vallitsee kolme ehtoa. Kyseessä on dialoginen ja vastavuoroinen prosessi: kuulijalla on oltava halu kuunnella. Olennaista on myös ajan ja tilan hahmottaminen: lapsuuden kasvuympäristöt ovat historiallisten käytäntöjen kerrostamia. Viimeinen ehto on valtasuhteiden huomioiminen. Jos aikuinen määrittelee tietyn tiedon toivotuksi, odotetuksi ja oikeaksi, hän ei voi odottaa lapsen tuottavan uutta. (Karlsson, 2012.) Institutionaalisessa etnografiassa tiedon nähdään kuuluvan sen ensisijaiselle tuottajalle, tutkittavalle (Smith, 1987).

Otin keväällä 2020 yhteyttä useampaan pääkaupunkiseudun alakouluun. Havainnointikoulun löydettyäni hain tutkimuslupaa kaupungilta. Aineistonkeruun oli määrä alkaa huhtikuussa 2020, mutta koronaviruspandemian ja etäkoulun myötä aloittaminen lykkääntyi. Pääsin kenttäkoululle elokuussa 2020 ja säännöllisten havainnointikäyntien myötä sain jatkaa havainnointia myös valtakunnallisen koronatilanteen kiristyessä. Ymmärrän tilanteen poikkeukselliseksi ja erityiseksi.

Vietin kenttäkoululla elo-lokakuussa 2020 yhteensä 20 päivää. Yhden päivän pituudeksi muodostui kolmesta viiteen tuntia. Kirjoitin havaintoni kentällä lyijykynällä ruutuvihkoon. Kenttämuistiinpanojen kieli on jo jossain määrin tulkinnallista, vaikka sitä taustoittaakin pyrkimys mahdollisimman objektiiviseen kuvaamiseen. Saavuin kentälle epäjärjestys mielessäni, mikä raamitti ja suuntasi havaintoja (Kallinen & Kinnunen, 2021). Havainnointipäivän jälkeen kirjoitin muistiinpanoni puhtaaksi Word-ohjelmalla. Puhtaaksi kirjoitettuja muistiinpanoja on 188 sivua. Olen anonymisoinut aineiston pseudonimillä ja tunnistetiedot poistamalla. Niin koulun henkilökunnan, oppilaiden kuin koulun ja kaupunkien ja kaupunginosien nimet on poistettu aineistosta.

Havainnointini keskittyivät yhteen koulun soluista (ks. Liite 2). Solu koostui viidestä eri luokasta (1.-4. luokat), monitoimitilasta, aulasta ja käytävistä. Solun yhteydessä olivat myös opettajainhuone, kanslia ja rehtorin kanslia. Havainnoin myös välituntialueella, metsäretkellä ja ruokalassa. Ennen jokaista havainnoimaani oppituntia kysyin luokanopettajalta luvan tunnin havainnoimiseen.

Tutkielman aineisto poistetaan tutkielman valmistuttua. Tutkielmasta ei ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä henkilöitä tai kohdeyksikköä kasvatuksen ja koulutuksen toimialalla, koska tiedot anonymisoitiin. Havainnoinnissa ja keskustelusi- taateissa käytän anonyymiä viittaustapaa. Vakuutan, että tutkielmassa noudatetaan tutkielman tekemisen eettisiä periaatteita, joista olen vastuussa (TENK, 2009).

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysi koostuu luennasta, analyysista ja tulkinnasta (Hakala & Hynninen, 2007, 214). Analyysiprosessi alkoi päivittäisen kenttämuis- tiinpanojen puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen aineiston lukemisella. Ensimmäisillä luentakerroilla merkitsin punaisella fontilla aineistosta kohtia, joissa sivuttiin jär- jestystä tai epäjärjestystä. Järjestyksen tunnistin aikaisempaan tutkimukseen

(esim. Paju, 2011; Gordon, 1999; Salo, 1999) perustuen tilanteista, joissa opettaja ylläpitää, kehottaa tai ohjaa oppilaita tietynlaiseen olemiseen sekä samankaltaisista, oppilaiden välillä tapahtuvista tilanteista:

Keskiviikkona 19.9.2020

2A-luokasta kuuluu opettajan äänellä: yks, kaks, kolme, NAP!

Opettaja on keskeyttänyt hälinän.

Epäjärjestyksen taas tunnistin järjestyksen vastinpariksi. Lisäksi tunnistin epäjärjestyksen koulurakennuksen entropiana (Rovelli, 2018; Ståhle, 2004). Luin myös aineistoani ääneen ja kiinnitin huomiota kohtiin, joissa teoriasta nostamani vallan käsite näkyi. Kirjasin vielä kommenttitoiminnolla kohdat, joissa tutkijan positioni oli kiinnostuksen tai pohdinnan kohteena. Kenttämuistiinpanoni vilisevät niin teoreettisia käsitteitä kuin kenttäkoulussa käytettyä kieltä. Käyttöön valikoituneet käsitteet ovat yhteydessä teoriaan ja kenttään (Kallinen & Kinnunen, 2021).

Hermeneuttisen prosessin mukaisesti analyysiani ohjasi teoriasidonnainen esiymmärrys. Teoriasidonnaisella esiymmärryksellä viitataan hermeneuttisen perinteen mukaan ymmärryksen taustalla olevaa tietoa, josta tiedon muodostaminen alkaa (ks. esim. Fingerroos & Johki, 2014, 108). Vuorovaikutus aineiston kanssa syvensi ymmärrystäni ja vaikutti muodostamiini tulkintoihin. Teoriasidonnainen esiymmärrys salli myös mahdollisimman avoimen aineiston lukemisen ja tarkastelun, sillä en ollut lukinnut teoriaa. Tiedostin, että aineistoni voisi olla erilainen, jos esiymmärrykseni olisi ollut toisenlainen. Tästä huolimatta pyrin lukemaan ja analysoimaan aineistoani sellaisena kuin se on (ks. esim. Salo, 1999, 108).

Usean lukukerran jälkeen ajoin aineistoni Atlas.ti -sovellukseen. En ollut tässä vaiheessa päättänyt koodeja valmiiksi vaan jäsensin aineistoa valitsemieni käsitteiden, järjestys ja epäjärjestys, opastamana. Atlas.ti -ohjelmassa koodaamisella tarkoitetaan toimintaa, jossa ohjelman käyttäjä muodostaa aineistokatkelmille koodeja (Atlas.ti, 2021). Juhilan (2021a) mukaan koodaamisessa aineistoa sekä yksinkertaistetaan että monimutkaistetaan. Alaluokkien ja luokkien etsiminen ja nostaminen väistämättä yksinkertaistaa aineistoa. Aineistoa myös jäsennetään

ja järjestetään uusia tulokulmia etsien, jolloin aineisto niin sanotusti monimutkaistuu. (Juhila, 2021a.) Koodit ovat subjektiivisia ja väistämättä arvolatautuneita, sillä tutkijan oma näkökulma on lukemisessa ja koodien rakentamisessa läsnä. Koodaaminen on siis jo itsessään tulkintaa, mikä näkyy erityisesti tulkinnallisessa koodaamisessa. (Jolanki & Karhunen, 2010, 399, 400.) Laadullisen tutkimuksen saralla ja ympärillä käydään keskustelua siitä, miten lähestyä aineistoa avoimena ja oletuksia vailla. Työssäni nojaan Jolankin ja Karhusen (2010, 399) näkemykseen ja pyrin tunnistamaan ennako-oletukseni kuitenkin aineistolle avoimena pysyen. Koodauksen ja analyysin subjektiivisuus edellyttää reflektiivistä raportoinnin otetta ja tukee analyysiprosessin jatkuvaa liikettä (Juhila, 2021a).

Aloin muodostaa koodeja temaattisesti ja tulkinnallisesti tutkimustehtävään pohjaten (Jolanki & Karhunen, 2010, 400). Tulkinnallisessa koodaamisessa tutkijan käyttämät koodisanat ovat käsitteellisempiä, mikä edellyttää tutkijalta tarkkaavaisuutta laajojen yleistysten suhteen (Jolanki & Karhunen, 2010, 400). Ensimmäisellä analyttisellä koodauskierroksella muodostin aineistosta 50 koodia. Kierroksen alussa uusia koodisanoja muodostui runsaasti, mutta luennan edetessä alussa muodostetut, jo olemassa olevat koodisanat kerryttivät mainintoja eikä uusia koodisanoja muodostunut samassa määrin. Etnografisen aineiston kylläntymisen arviointi on keino tarkastella aineiston riittävyttä (Hakala & Hynninen, 2007). Vaikka kenttämuistiinpanoni koostuvat vain kahdenkymmenen päivän havainnoinnista, muistiinpanoissa on paikoittain toisteisuutta. Kentällä jotkut asiat ja tapahtumat toistuivat samankaltaisina, kun toiset vaikuttivat havainnoijan näkökulmasta ainutlaatuisilta. Kuitenkin aineiston kylläntymisen arviointi osoittautui havainnoinnin edetessä toimimattomaksi tapahtumien vaihtelevan toistuvuuden takia. Koronapandemian myötä käsien pesemisestä muodostui rutinoitunut tapahtuma, mikä on esimerkki aineistossa näkyvästä toisteisuudesta. Salon (1999, 45) tutkimuksessa kylläntymisen rinnalla kulkee kyllästymispisteen käsite, jolla hän tarkoittaa tunnetta tai kokemusta, jonka tutkija voi saavuttaa aineiston keruussa. Kyllästymispisteessä tapahtumien ja toiminnan erityispiirteet käyvät tutuiksi ja arjen rutiinit toistuvat (Mietola, 2014, 48; Salo, 1999, 45). Kylläntymis- ja kyllästymispisteiden käsitteet tukevat toiston huomaamisessa ja havainnoinnin asennon muuttamisessa. Jokaisena havainnointipäivänä tapahtui myös

sellaista, mitä ei aikaisemmin ollut tapahtunut. Koulun arki on toistuvaa ja ainutlaatuista; päivittäinen ainutlaatuisuus toistuu.

Seuraavaksi tarkastelin viittäkymmentä koodiani ja niille antamiani sisältöjä. Luin aineistoa uudelleen läpi ja pyrin hahmottamaan, mitkä koodit muodostavat laajemman kokonaisuuden. Käytin Atlas.ti -ohjelmaa ja muodostin erilaisia koodiperheitä. Koodiperheiden muodostamisessa tukeuduin käyttämiini teoreettisiin käsitteisiin sekä aineistosta nostamiini teemoihin (Jolanki & Karhunen 2010, 397, 399). Koodiperheiden muodostaminen tuki aineiston tarkastelua erilaisista tulkimista. Vaihe oli työläs ja hidas, ja ajoittain epäilin tutkielmani olevan jumissa. Toisaalta aineistosta ja analyysistä loitontuminen ja sitä seuraava lähentyminen edesauttoivat monipuolista tarkastelua ja vaihtelevia näkökulmia (ks. esim. Yli-raudanjoki, 2010, 101).

Tiivistin viisikymmentä koodia 29 koodiin (ks. liite 1). Tiivistäminen rajasi tutkimuksen aineistoa ja rajasi joitain itsessään kiinnostavia aiheita tutkimukseni ulkopuolelle (esim. Hakala, 2007a, 32). Esimerkiksi huumori ja turvallisuus ovat kokonaisuuksia, joihin tarkentaminen olisi ollut kiinnostavaa, mutta tutkimukseni punaista lankaa harhauttavaa. Siirsin 29 koodiani tekstinkäsittelyohjelmaan ja siirryin analyyttisempaan lukemisen tapaan. Samalla kun luin aineistoa läpi, käytin tekstinkäsittelyohjelmaa koodieni kommentoimiseen ja analyyttiseen teemoitteluun. Katseeni tarkentui epäjärjestyksen ja foucault'laisen vallan väliseen suhteeseen, ruumiillisuuteen sekä tilan ja ajan järjestyksiin. Huomasin teemojen liittymisen toisiinsa, mikä toi esille epäjärjestyksen olevan jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohteena.

Kun luin koodeja, hahmotin niitä yhdistäviä ja erottavia teemoja. Näistä teemoista muotoutui tutkielmani viisi pääkoodia. Pääkoodit ovat *epäjärjestys vähenee – epäjärjestys kasvaa; koulu: aika ja tila; epäjärjestys jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohteena; valta; tutkimus*. Merkitsin alakoodia eri väreillä sen mukaan, mihin kokonaisuuteen ne kuuluvat. Suurin osa koodeista sai yhden värin, osa kaksi. Tarkensin ja karsin värimerkintöjä, jotta jokainen koodi täsmentyisi yhden pääkoodin alle. Alakoodia on yhteensä 24 kappaletta. Aineistossa eniten mainintoja

sai koodi *Epäjärjestys vähenee – epäjärjestys kasvaa*, toiseksi eniten mainintoja sai koodi *Valta*.

Useissa etnografisissa tutkimuksissa aineistosta hahmotetaan erilaisia episodeja, joita kuvataan ja analysoidaan (esim. Mietola, 2014; Hakala, 2007a; Salo, 1999). Episodit ovat havainnoituja hetkiä, jotka kirjallisen tai visuaalisen muodon saadessaan tukevat aineiston tarkastelua (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Episodit myös tuottavat sosiaalista järjestystä (Juhila, 2021b). Episodien hahmottamisen haastavuus sai aikaan lukuisia merkintöjä tutkimuspäiväkirjaan. Kouluarjen tapahtumien muoto näytti aineiston perusteella episodien sijaan ennemminkin jatkumolta.

Keskiviikkona 21.8.2021

Koulussa tapahtuu koko ajan, tapahtumat seuraavat toisiaan ja ovat reaktioita edellisen hetken tapahtumista, jatkumolta. Etnografina tekemäni rajaukset tuntuivat keinotekoisilta. [– –] jotain tapahtuu koko ajan ja tapahtumaa seuraa tapahtuma – soluaulassa havainnoidessa tapahtumat ovat eriluontoisia kuin luokkatilassa. Luokkatilan tapahtumat liukuvat soluaulaan; soluaulassa tapahtunut valuu luokkaan palaavan oppilaan mukana.

Toisaalta episodien nostamisen haaste voi piillä noviisitutkijan epävarmuudessa, uuden äärellä olemisessa ja helpottavan varmuuden etsimisessä (ks. esim. Tammi & Kouhia, 2015).

Institutionaalisessa etnografiassa analyysivaiheessa muodostetut käsitteet ulottavat arjen kokemuksen kohti laajempaa kokonaisuutta. Arjen kokemukset laajenevat viiteryhmästä instituutioihin. (Smith, 1987, 105-109.) Tällöin tarkasteltavaksi asettuvat niin henkilökohtainen, institutionaalinen kuin yhteiskunnallinen.

6 Epäjärjestys alakoulun arjessa

Tässä luvussa esittelen aineistoni analyysin tuloksia. Pyrin keskusteluttamaan tuloksia tutkielmani teoreettisen taustan kanssa ja nivomaan institutionaalisen etnografian menetelmän osaksi tulosten käsittelyä. Tutkielmani teoreettinen tausta paikantuu kasvatustieteeseen ja ammentaa sosiologisesta sekä feministisestä tutkimusperinteestä. Pyrkimyksenäni on hahmottaa, miltä epäjärjestys näyttää alakoulun arjessa. Tutkielmani tulokset on jaettu alalukuihin, mikä voi saada aikaan kuvan toisistaan irrallaan olevista kokonaisuuksista. Toisistaan erillisten alalukujen tarkoitus on toimia tutkielmaa jäsentäen, vaikka tarkastelussa on yksi kokonaisuus – epäjärjestys. Aineiston analyysistä noussut käsitys epäjärjestyksestä on siis kokonaisuus, joka on hahmottamisen selkiyttämiseksi jaettu alalukuihin.

Aloitan kuvaamalla epäjärjestyksen vähenemistä ja lisääntymistä koulun arjessa, mistä jatkan koulun ajallisissa ja tilallisissa rakenteissa näkyvän epäjärjestyksen tarkasteluun. Tästä siirryn epäjärjestyksen konstruktion luonteen pohdintaan. Esimerkiksi Covid-19 -tilanne vaikutti siihen, miten epäjärjestys muotoutui koulun arjessa. Lopuksi käsittelen vallan ja epäjärjestyksen välistä suhdetta, jota tarkennan alalukujen käsitteillä asiantuntijuus ja toistoteot sekä ruumiillisuus ja sukupuoli.

Aineistoa analysoidessani tarkastelin, mitä koulun arjen yksittäisissä tilanteissa tehdään, mitä tehtiin tilannetta ennen ja mitä tekemisestä seuraa (ks. Smith, 1987, 183-185). Olen pyrkinyt valitsemaan ja selittämään auki aineistokatkelmani niin, että episodit hahmottuvat jatkumona. Kunkin paikallisen ja ajallisen jatkumon hahmottaminen tukee tarkastelun siirtämisessä yksittäisestä yleisempään, siihen, mitä on koetun arjen taustalla. Tutkimusprosessissani olen keskittynyt epäjärjestyksen tarkasteluun ja suhteisiin, jotka ovat epäjärjestyksen taustalla (ks. esim. Smith, 1987). Kaikki aineistokatkelmissa esiintyvät nimet ovat pseudonyymejä.

6.1 Epäjärjestys vähenee – epäjärjestys kasvaa

Perjantaina 21.8.2020

Kello on 10.05. 1A-luokan oppilaat tulevat sisälle.

Opettaja: Käy käsipesulla ja jatka sun vihkoa.

Oppilaat noudattavat ohjeita. Lavuaarin alapuolella oleva roskakori tulvii käsipapereista. Opettaja jää siivoamaan niitä, kun oppilaat menevät luokkaan.

Yllä olevassa aineistokatkelmassa opettaja ohjeistaa kouluun saapuvia oppilaitaan pesemään kätensä ja palaamaan vihkotyöskentelyn pariin. Oppilaat ovat juuri saapuneet kouluun, saavat ohjeistuksen ja noudattavat sitä. Syksyllä 2020 koulun arjessa käsien pesemiseen kiinnitetään erityistä huomiota, ja hygieniasta huolehtiminen on osa Covid-19 -pandemiasta selviämistä. Kun opettaja antaa ohjeita ja valvoo niiden noudattamista, hän ylläpitää järjestystä. Opettajan ohjeistus kehottaa oppilaita siirtymään ja asettumaan oppilastilaan, jos siirtymä ei ole tapahtunut esimerkiksi jo koulumatkalla (McLaren, 1993). McLarenin (1993) mukaan oppilastilassa mielen toiminta korostuu ruumiin toimintaan nähden. Aineistokatkelmassa oppilastilaan siirtyminen tapahtuu konkreettisena siirtymänä lavuaarin luo ja lavuaarilta luokkaan. Lavuaarilla oppilas pesee kätensä, huolehtii täten hygieniastaan ja toimii sekä opettajan ohjeiden että koronaohjeistusten mukaan. Hygieniasta huolehtiminen ja koronapandemiassa valveutuneesti toimiminen muodostuvat osaksi oppilastilaa.

Epäjärjestyksen määrä sekä vähenee että kasvaa. Katutilasta oppilastilaan siirtyminen ohjeiden vastaanottamisen ja noudattamisen myötä sekä valveutuneena henkilökohtaisesta hygieniastaan huolehtijana toimiminen vähentävät epäjärjestystä. Toisaalta näiden toimien myötävaikutuksesta epäjärjestyksen määrä myös kasvaa: oppilaassa tapahtuvan epäjärjestyksen vähenemisen kanssa samaan aikaan koulutilan epäjärjestys lisääntyy. Oppilaat kuivaavat pestyt kätensä käsipaperiin, minkä jälkeen he heittävät, tiputtavat ja asettavat käytetyt käsipaperit roskakoriin. Roskakori tulvii roskien määrästään, ja suuri osa käsipapereista päätyy lattialle. Oppilaat noudattavat ohjeita ja menevät luokkaan vihkojensa pariin; opettaja jää siivoamaan käsipapereita lattialta. Aineistokatkelma osoittaa, kuinka epäjärjestyksen väheneminen jossain saattaa myötävaikuttaa epäjärjestyksen kasvuun toisaalla (ks. esim. Ståhle, 2004).

Epäjärjestyksen vähenemiseen ja järjestyksen ylläpitämiseen pyritään vaikuttamaan myös kirjallisesti ja erilaisin tekstein, kuten alla oleva aineistokatkelman osoittaa.

Torstaina 1.10.2020

Luokan pelisäännöt on kirjattu taululle:

1. Älä kiusaa
2. Kaikki mukaan – älä jätä kaveria
3. Kuuntele. Arvosta.
4. Riita: Sovi puhumalla
5. Anna työrauha
6. Ole reilu kaveri

Kun tehtävät ovat valmiina:

1. Lue
2. Piirrä
3. Läksyt
4. Muu/Ope päättää

”Luokan pelisäännöt” ovat taululla päivittäin koko koulupäivän ajan. Jos perinteinen järjestyksen ylläpitäjä, opettaja, on toisaalla, säännöt ovat taululla muistuttamassa järjestyksen ylläpitämisestä. Näin järjestyksen ylläpitäminen ja epäjärjestyksen vähentäminen tapahtuvat myös välillisesti eivätkä vain suorassa vuorovaikutuksessa. Pelisäännöt myös jäävät taululle, kun oppilaat ja koulun henkilökunta eivät enää ole koululla. Järjestyksen ylläpitäminen ja epäjärjestyksen määrän vähentämispyrkimykset ovat koulussa sääntöjen muodossa jatkuvasti läsnä – ne ovat sisäistyneet osaksi yksittäistä koulua ja laajemmin kouluinstituutiota (Foucault, 1991). Säännöt myös edesauttavat niin oppilaan kuin kouluinstituution hallintaa (Alhanen, 2007, 133). Luokan säännöt edesauttavat oppilaan hallintaa, kun taas kouluinstituution hallintaa tukevat kansalliset linjaukset ja lait (ks. esim. Alhanen, 2007, 139, 143). Tuomisaari ja Peltola (2011, 55) kirjoittavat ohjaavista teksteistä, joita voivat olla esimerkiksi ohjeet, lomakkeet, ja säännöt. Tekstit ovat helposti toistettavissa ajasta, paikasta ja yhteydestä toiseen, mikä vakiinnuttaa niiden asemaa. Tällöin teksteistä voi muodostua toimintaa ohjaavia ja järjestäviä, ihmisen arkeen vaikuttavia tekijöitä.

Neljännän luokan taululle kirjatut luokan pelisäännöt on laadittu yhteistyössä opettajan ja oppilaiden kesken. Yhdessä laadittuihin sääntöihin voi olla miellyttä-

vämpi sitoutua kuin ulkopuolelta ladeltuihin (Hakala, 2007a, 49). Neljännen luokan pelisäännöt ovat sisällöltään ensisijaisesti oppilaisiin kohdistuvia, mikä tukee käsitystä siitä, että koulussa oppilaat tarvitsevat sääntöjä (ks. esim. Paju, 2011, 78, 216). Säännöt myös tuottavat kuvaa siitä, minkälainen oppilaana oleminen on toivottua ja koulun normiin sopivaa (ks. esim. Alhanen, 2007). Neljännen luokan pelisäännöistä välittyy kuva solidaarisen, itseohjautuvan ja sopuisan oppilaan toiveesta.

Oppilaat sisäistävät koulun heihin kohdistamia odotuksia ja toiveita (Gordon, 2003; Salo, 1999). Foucault'n (1991) mukaan koulun käytännöissä oppilaita asetetaan vertailtaviin järjestyksiin, joiden pohjalta muodostuu käsitys normatiivisesta oppilaasta. Oppilastila on tiedollisesti kontrolloitu tila, jossa painottuu opiskeleminen (McLaren, 1993). Jotta ihminen voi olla oppilastilassa ja toimia sen mukaisesti, hänen tulee kyetä opiskelemaan. Seuraavassa aineistokatkelmassa Ville tekee virheen englantia opiskellessaan, minkä seurauksena hän päätyy vakuuttelemaan olevansa älykäs:

Keskiviikkona 26.8.2020

Kello on 11.16. Ville tekee virheen tehtävässään. Ohjaaja auttaa häntä. He etsivät kirjasta sanaa "vadelma". Ohjaaja käyttää kännykkäänsä apuna.

Ville hymähtää: "Mä oon kyl älykäs ihminen, mut..."

He löytävät vastauksen.

Villen reaktio vakuutella omaa älykkyyttään voi kieliä epäjärjestyksen kasvusta. Oppilas ei välttämättä koe täyttävänsä oppilaan normia (ks. esim. Bowdridge & Blenkinsop, 2011, 155), jos hänen opiskelutaitonsa tulevat kyseenalaistetuiksi. Oletus ja ymmärrys siitä, että koulussa on oltava älykäs, luo koulun järjestystä. Koulu näyttäytyy älyn ja tiedon työssijana, sivistyksen kehtona, jonka toimijan ensisijaisiin ominaisuuksiin kuuluvat hyvät kognitiiviset kyvyt, kuten älykkyys (ks. esim. Suoranta, 2015, 189, 191, 194). Ei-älykkäältä vaikka vain hetkellisesti näyttävä oppilas kuvastaa epäjärjestystä, josta on pyrittävä kohti järjestystä. Älykkyyden kyseenalaistuminen voi herättää tarpeen todistella ja vakuutella.

Tiistaina 22.9.2020

Lenni lyö kirjaansa pöytää vasten. Vieruskaveri, Maisa, pyytää hiljaisuutta.

Lenni: Tää on niin tyhmä tehtävä!

Maisa: Pyydä apuu.

Lenni: Keltä? Ai joltain vanhukselta?
Lenni alkaa tanssia paikallaan istuen ja ilmeilee toisessa pöydässä istuvalle kaverilleen.
Kaveria naurattaa. Maisa tekee matematiikan tehtävää.

Aineistokatkelmassa Lenni ja Maisa ovat kumpikin matematiikan tehtävien äärellä. Lenni alkaa lyödä kirjaansa pöytää vasten ja kutsuu tehtävää tyhmäksi, minkä Maisa tulkitsee avuntarpeeksi. Maisa uskoo, että avuntarve ratkeaa, jos Lenni pyytää apua. Jos Lennin tunnereaktiota ja toimintaa tarkastelee entropian käsitteen kautta, voidaan Lennin toiminnan tulkita tuottavan epävarmuutta ja hämmennystä (ks. Ståhle, 2004). Fyysisesti luokkahuoneeseen paikantuvan sosiaalisen systeemin näkökulmasta Lennin epäjärjestystä kasvattava toiminta voi näyttäytyä hyödyttömänä (Ståhle, 2004). Jos Lenni toimisi Maisan kehotuksen mukaisesti ja pyytäisi apua opettajalta, hän lähestyisi koulun tuttua järjestystä, ja epäjärjestyksen määrä vähenisi. Ståhlen (2004) mukaan epäjärjestyksen vähentämispyrkimys kertoo informaation arvottamisesta – tässä tapauksessa informaatiosta, joka sisältyy Lennin tunnereaktioon ja toimintaan. Toisaalta aineistokatkelmasta ei käy ilmi, viittasiko Maisa avunpyynnöllä opettajaan vai kenties luokkalaisiinsa. Epäjärjestyksen kasvun sallimisella totutut vuorovaikutuksen tavat voivat asettua tarkasteltaviksi ja kritisoitaviksi, jolloin voi muodostua uudenlaisia kommunikoinnin keinoja. Aineistokatkelmassa Lenni ei tartu Maisan ehdotukseen pyytää apua vaan jatkaa toimintaansa, mistä seuraa paikallisessa mittakaavassa erilaisia reaktioita: kaverin nauru ja huvittuminen sekä Maisan paluu tehtäväkirjan äärelle.

6.2 Koulun aika ja tila

Perjantaina 21.8.2020
Tuuli tempaa koulun oven auki. Saranat natisevat.

Koulurakennus luo fyysiset puitteet kouluarjen tapahtumille, mikä ohjasi aineistonkeruun vaiheessa tarkkailemaan myös koulun fyysisten tilojen epäjärjestyksiä. Yllä olevasta aineistokatkelmasta käy ilmi, kuinka aika nakertaa koulurakennusta. Oven saranat natisevat, mikä voi viitata ruostumiseen. Ruostuminen on palamista, ja palamisen myötä entropian määrä kasvaa (ks. Rovelli, 2018; Ståhle, 2004). Arkielämässä ruostumista pyritään usein ehkäisemään tai ruostumisen

haittoja korjaamaan. Kun aika kuluu, koulun fyysinen tila lipuu enemmän ja enemmän epäjärjestykseen (ks. esim. Rovelli, 2018).

Koulun toimijoiden ajalliset ja tilalliset liikehännät paikantuvat koulurakennukseen ja sen piha-alueelle. Aika–tila-polkuja on koko koulun lisäksi myös yksittäisissä luokissa (Salo, 1999, 81). En aineistonkeruun vaiheessa kirjannut pitkäjänteisesti yksittäisten toimijoiden aika–tila-polkuja, mutta kiinnitin niihin huomiota ilmiönä. Aineistossani opettajien polut ovat pisimpiä ja kattavat koko luokkatilan. Oppilaiden polut taas vaihtelevat eikä niistä voi tehdä yhteenvetoa. Oppilaiden polut poikkeavat joskus luokasta käytävälle ja kaartelevat luokkatilassa eri aikoihin. Toisaalta oppilaiden polut voivat olla lyhyitä omalle istumapaikalle siirtymisiä ja ajoittua tunnin alkuun ja loppuun. Joidenkin oppilaiden poluilla on 180 asteen käännöksiä, jotka muodostuvat, kun omalle istumapaikalle palaaminen on tehtävä nopeasti. Alla olevassa aineistokatkelmassa ensimmäisen luokan toinen ryhmä on juuri saapunut kouluun. He ovat kävelleet ulko-ovelta suoraan luokansa naulakoille. Oppilaat riisuvat ulkovaatteitaan ja rupattelevat. Opettaja tulee oppilaitaan vastaan ja kiinnittää huomiota heidän liikehdintäänsä ja jutteluunsa.

Torstaina 29.10.2020

Opettaja suuntaa sanansa naulakolla liikkuville oppilaille: Hei tässä on nyt petrauksen paikka. Kun tulen kouluun, menen heti omalle paikalle ja olen valmiina kuuntelemaan.

Opettaja seisoo oviaukossa, levittää käsiään ja ohjaa oppilaita luokkaan. Pian jokainen oppilas on luokassa.

Oppilaiden koulupäivä alkaa työjärjestyksestä nähtävänä aikana. Vaikka aika on altis venytyksille, koulussa se on usein määräävää ja kirjattua (esim. Gordon, 2003, 59), mikä yllä olevassa aineistokatkelmassa näkyy opettajan hoputtavina eleinä ja ohjaavana puheena. Työjärjestys velvoittaa sekä oppilaita että opettajia olemaan tiettyssä tilassa tiettyyn aikaan, mikä muun muassa saa aikaan koulussa vallitsevan, erityisesti opettajien kokeman, jatkuvan kiireen (Savonmäki, 2007, 104). Kun opettaja puhuu petrauksen paikasta, hän vaikuttaa odottavan nopeampaa luokkatilaan siirtymistä. Hetkellisesti aika kaventuu symbolisoimaan oppilaiden liian rauhallista tai hidasta liikettä sekä opettajan mahdollista tunnetta siitä, että luokkatilaan siirtymiseen kuluu liikaa aikaa (ks. Elias, 1986, 36). Oppilaiden

toiminta koulun fyysisessä tilassa venyttää ajallista järjestystä ja lähentää sitä kohti epäjärjestystä, johon opettajan on puututtava.

Vaikka virallisen koulun järjestykset ovat pitkälti juurtuneet, oppilaat merkityksellistävät koulun tiloja ja aikaa myös omilla, epävirallisilla tavoillaan. Sosiaalisten tilojen muodostaminen on tilan itselle ottamista ja itselle merkitykselliseksi tekemistä. (Paju, 2011; Laine, 2000; ks. myös Elias, 1986.) Oppilaat tekevät tilasta omansa ja hyödyntävät sitä, ja näin tehdessään muokkaavat koulun aikaa ja rakenteita omiin tarpeisiinsa sopiviksi (Laine, 2000, 86; ks. myös Elias, 1986). Virallinen koulu ja epävirallinen koulu ovat vuorovaikutuksessa, minkä seurauksena oppilaille muodostuu omia alueita (Laine, 2000, 153).

Keskiviikkona 19.8.2020

Kaksi oppilasta tulee välitunnilta sisälle. Kello on 10.15.

”Onpas tääl hiljasta.”

”Tääl on ihan saatanan hiljasta.” Oppilas heittää lippiksen kohti naulakkoa.

Oppilaat kävelevät naulakoille. Kiroillut oppilas näkee minut, hänen silmänsä laajenevat ja liike pysähtyy hetkeksi.

Yllä olevassa aineistokatkelmassa kaksi oppilasta palaa välitunnilta sisälle. He liikkuvat virallisen koulun ajallisissa puitteissa: kello soi välitunnin loppumisen merkiksi, minkä seurauksena oppilaat palaavat luokkiinsa. Virallisen koulun ajalliset puitteet ovat vuorovaikutuksessa oppilaiden keskinäisen kommunikoinnin kanssa (Paju, 2011). Oppilaat luulevat kävelevänsä kahdestaan koulun käytävällä, kun toinen heistä kiroilee. Kiroilun kuulostaa oppilaan puheesta sanalta muiden joukossa – hän ei laita erityistä painoa kiroilulle. Toisaalta kiroilun saa merkityksellisen latauksen, kun kiroillut oppilas hätkähtää minut nähdessään. Oppilaiden välisellä omalla alueella aikuisen fyysinen läsnäolo yllättää: aikuisuutta edustava läsnäoloni saa oppilaan silmät laajenemaan ja liikkeen pysähtymään siitä huolimatta, että opiskelija-tutkijana en välttämättä edusta tyypillistä koulussa toimivaa aikuista (ks. James, 2001). Lasten voisi kuvata palaavan välitunnilta katutilassa ja päätyvän lähemmäs oppilaana olemista, oppilastilaa, sitä mukaa, mitä lähempänä oppitunnin alkaminen on (McLaren, 1993). Intensiteetiltään ja reaktioiltaan nopea katutila päättyy kuitenkin tarkastelun alaiseksi jo ennen oppitunnin alkua, kun oppilaat huomaavat aikuisen katseen.

Sosiaaliseen tilaan liittyvät myös mielentilojen muutokset. Mielentilat voivat muuttua suorassa tai välillisessä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (ks. esim. Salo, 1999, 84.) Niin oppilaat kuin opettajat siirtyvät ja toimivat koulun fyysisissä tiloissa, vaikuttavat sosiaalisissa tiloissa ja kokevat erilaisia mielentiloja koulupäivän aikana. Tilat ovat olemassa samaan aikaan, mikä voi saada aikaan ristiriitoja. Millaisia mielentiloja oppilaalla ja opettajalla on tilaa kokea koulun fyysisessä ja sosiaalisessa tilassa? Erilaiset mielentilat vaikuttavat asettuvan alisteisiksi sosiaalisten ja fyysisten tilojen odotuksille ja vaatimuksille. Opetukseen keskittyminen voi olla haastavaa, jos mieli on levoton tai surullinen.

Torstaina 1.10.2020

Kello 9.39 Riina palaa sotkemansa sivun pariin. Opettaja menee Riinan luo ja auttaa tehtävässä alkuun pääsemisessä. Opettaja myös toruu Riinaa sotkusta. Riina: Mä haluan auttamista, en kommenttia.

Yllä olevassa aineistokatkelmassa on tilanne, jota ennen Riina on opettajan tuella onnistunut vaikealta tuntuneessa matematiikan tehtävässä. Tehtävä vaikutti herättäneen Riinassa tunnereaktion, jonka seurauksena hän väritti yhden tehtäväkirjansa sivun kokonaan mustaksi. Kun Riina palaa sivun pariin, opettaja menee sekä auttamaan että torumaan Riinaa. Tehtäväkirjojen, oppimateriaalien ja muiden työvälineiden käyttöön sisältyy huolellisuuden vaade. Koulun tilojen ja tavaroiden järjestystä ylläpidetään jatkuvasti (ks. Salo, 1999). Oppilaan on huolehdittava työvälineistänsä, istumapaikastansa ja kotitehtävistänsä. Virallisen koulun järjestystä edustava opettaja tietää ja kertoo, milloin istumapaikat ovat siistit ja kotitehtävät oikein tai nätisti tehdyt. (Salo, 1999.) Oppilaan toiminta ei välttämättä vastaa opettajan toivomaa ja odottamaa järjestystä. Aineistokatkelmassa auttamaan tullut opettaja kommentoi Riinan sotkemaa sivua, mihin Riina toteaa haluavansa vain apua. Riinan reaktio työntää pohtimaan, että ehkä myöskään opettajan toiminta ei aina vastaa oppilaan toivomaa järjestystä.

Koulupäivän aikana koulun järjestykset ulottuvat välitunnillekin. Välitunnilla vallitsevat koulun viralliset säännöt, jotka asettavat oppilaat oppilastilaan, mutta tilaa muodostuu myös epävirallisille säännöille, joiden puitteissa oppilaat toimivat kättilässä (Paju, 2011; McLaren, 1993). Viralliset säännöt välittyvät muun muassa

työjärjestyksistä, jotka kertovat, milloin on oppitunti ja milloin taas välitunti. Viralliset säännöt siis muokkaavat kouluarjen sosiaalista tilaa ja aikaa (ks. Elias, 1986). Paju (2013, 88) havaitsi päiväkotietnografiassaan, että ulkoilujen aikana sisätiloissa oleskeleminen on kielletty lapsilta. Myös kenttäkoulussani sisätilat muuttuivat oppilailta kielletyksi alueeksi välituntien ajaksi, ja oppilaana olemisen sai toteutua ensisijaisesti koulurakennuksen ulkopuolella, koulun pihalla:

Tiistaina 15.9.2020

Kello 10.14 eräs 1A-luokan oppilas on yhä soluaulassa. 1A-luokan opettaja ho-
puttaa oppilasta ulos toistuvasti.

Opettaja toteaa: Ei pitäisi näin monta kertaa joutua sanomaan. Yksi minuutti enää
välkkää, sit pääset sisälle.

Oppilas ei sano mitään vaan kiipeilee jakkaralla.

Opettaja kävelee lähemmäs oppilasta, oppilas hyppää jakkaralta alas ja siirtyy
kohti ulko-ovea. Opettaja saattaa hänet välitunnille.

Kuten todettu, koulu on virallinen, epävirallinen, fyysinen ja sosiaalinen (Gordon & Lahelma, 2003). Opetussuunnitelmat, kirjalliset säännöt, asiakirjat ja oppikirjat säätelevät koulun virallista puolta, mutta lipuvat myös sosiaaliseen. Muun muassa oppikirjojen sisällöillä pyritään välittämään oppilaille oppia, jolloin oppikirjan luonne esineenä muotoutuu opettavaksi ja sosiaaliseksi (ks. esim. Smith, 1987). Opetuksessa käytettävät tekstit ovat ikään kuin välikappaleita oppilaan kehityksessä, johon kuuluu myös sosiaalinen puoli (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 28).

Tiistaina 15.9.2020

Neljännän luokan oppilas, Kaisa, katsoo koulukirjaansa ja kysyy: Onks nää kaikki
linnut koiraita?

Kaisa tarkastelee aukeamaa. Kukaan ei vastaa hänelle, opettaja vilkaisee häntä.

Kaisa jatkaa: Täl aukeamalla ei oo yhtää naarasta.

Kukaan ei vielääkään vastaa hänelle.

Yllä olevassa aineistokatkelmassa oppitunnin aiheena ovat Suomessa pesivät lintulajit. Kaisa kiinnittää huomionsa oppikirjan kuvitukseen, jossa kaikista kuvatuista lintulajeista on valittu esittää koiraslintu. Kaisa reagoi kuvitukseen kysymällä ja hetken päästä toteamalla, ettei yhdessäkään kuvassa ole naaraslintua. Kaisan kysymys ei saa vastausta eikä toteamus reaktiota. Jos oppikirjaa tarkastelee esineenä, jolla on opettavainen ja sosiaalinen tarkoitus ja luonne (Smith, 1987), tulee myös aukeamalla vallitsevaa koiraslintujen representaatiota katsoa

tällä katseella. Koiraslintu on usein värikkäämpi, ja sen myötä ihmiselle tunnistettavampi, kuin naaraslintu (ks. esim. Svensson, 2015). Kaisa vaikutti kuitenkin kiinnittävänsä huomionsa erityisesti siihen, ettei lintulajien kuvastossa yksikään lintu ole naaras. Oppikirjojen sukupuolten representaatiot eroavat niin määrällisesti kuin laadullisesti useimmiten miessukupuolta suosien (Purhonen, 2021; Tainio & Teräs, 2010). Oppikirjoissa miehiä representoidaan määrällisesti enemmän kuin muita sukupuolia, ja naisten toimijuus on oppikirjoissa toisinaan hatarampaa kuin miesten (Purhonen, 2021, 81; Tainio & Teräs, 2010). Kaisan kysymyksen voi nähdä ja tulkita muodostuneen yhteydessä oppikirjan sosiaaliseen ja opettavaiseen luonteeseen (ks. esim. Smith, 1987), ja sisältävän informaatiota muun muassa hänen kiinnostuksenkohteistaan, tarkkaavaisuudestaan ja kritiikistään. Sosiaalisena tuotoksena Kaisan kysymys jäi hyödyntämättömäksi informaatioksi, epäjärjestykseksi (Stähle, 2004).

Luokahuoneessa opettajan pöytä on perinteisesti luokan etuosassa lähellä opetusvälineitä. Opettajan pöydältä koko luokkatilan näkee yhdellä vilkaisulla. (Bowdridge & Blenkinsop, 2011; Foucault, 1991.) Kenttäkoulussani lähes kaikissa luokissa opettajan pöytä oli sijoiteltu niin, että opettaja kykeni katseellaan hallitsemaan luokkatilan kokonaan. Poikkeuksen muodosti yksi luokkatila, jonka rakenne ei sallinut tällaista ratkaisua. Eri luokissa oppilaiden pulpetit oli sijoiteltu eri tavoin (ks. liite 2). Vain yhdessä havainnoimassani luokassa jokainen oppilas istui kasvot kohti opettajan pöytää. Muissa luokissa oppilaiden pulpetit olivat vaihtelevissa muodostelmissa. Opettajat eivät kuitenkaan aina vaikuttaneet hyödyntävän näköalaansa täysin vaan valikoivasti:

Tiistaina 15.9.2020

Kello 11.15 14 oppilasta tekee tehtäviä. Yksi oppilas työskentelee lattialla istuen. Opettaja kiertää katsomassa, kun oppilaat tekevät tehtäviä. Opettaja ei kuitenkaan tule luokan takaosaan, jossa neljällä oppilaalla ei ole tehtäväkirjat esillä.

Aineistokatkelmassa suurin osa neljännen luokan oppilaista on tehtäväkirjojen parissa ja tekee tehtäviä. Opettaja kiertää luokassa oppilaiden luona, katsoo heidän työskentelyään ja jatkaa kiertelyään. Luokan takaosassa on neljä oppilasta, joilla ei ole tehtäväkirjoja esillä ja jotka ovat muiden asioiden äärellä. Fyysinen luokkatila on ikään kuin jakautunut sosiaalisesti kahtia, etu- ja takaosaan. Luokan etuosassa oppilaat toimivat opettajan ohjeistuksen mukaisesti ja tekevät tehtäviä,

kun taas luokan takaosan sosiaalinen tila on järjestäytynyt itsenäisesti, ohjeita noudattamatta. Ryhmä toimii kouluinstituution puitteissa, mutta heidän toimintansa on tilanteisesti organisoitunut eri tavalla kuin muun luokan (ks. esim. Rankin, 2017b). Paju (2013, 90) kirjoittaa, että usein oppilaiden ja opettajan katseet ovat eri tasoilla ja osuvat eri asioihin, mikä vaikuttaa vuorovaikutustilanteiden muodostumiseen. Fyysisesti oppilaat ovat samassa tasossa keskenään, ja opettajan on kumarruttava tai kyykistyttävä, jotta olisi silmätysten oppilaiden kanssa. Oppilaat taas pääsevät kasvokkain opettajan kanssa vain odottamalla opettajan kumartumista tai toimimalla sääntöjen vastaisesti ja kiipeämällä esimerkiksi pöydälle (Paju, 2013). Aineistokatkelmassa opettaja ei kuitenkaan lähesty luokan takaosaa eivätkä luokan takaosan oppilaat ota kontaktia opettajaan. Luokkatilan jakautuminen kahdeksi näennäisesti toisistaan erilliseksi sosiaalseksi tilaksi on tuottanut kaksi toisistaan eriävää sosiaalista järjestystä, joista toinen poikkeaa odotetusta ja ohjeistetusta (Gordon, 2003, 67-68).

Opettajilla on oppilaisiin nähden laajempi pääsy koulun eri tiloihin. Tiloihin pääsyyn liittyy rajoituksia, joiden säätelyn valta on koulussa toimivalla aikuisella. (ks. Eräsaari, 1995, 175.) Esimerkiksi opettajainhuoneeseen, kopiotiloihin ja välinevarastoihin pääsy vaatii usein avaimia, jollaisia koulun henkilökunnalla on. Eritoten opettajan saapumisen kuulee jo matkan päästä, sillä hänen kaulassansa kilisee avainnippu. Myös oppilailla voi olla avainnauha kaulassaan, mutta toisin kuin opettajilla, avaimia on vain yksi. Avainten toisiinsa osumisesta syntyvä ääni muodostuu eräänlaiseksi pääsyn symboliksi.

Tiistaina 29.9.2020

1A-luokan oppilas [Kaisu] kokeilee luokan oven kahvaa. Ovi onkin nyt lukossa.

Kaisu: Onks opella avain?

Senni: On aina!

Mitä nuorempi ihminen käytävällä on, sitä todennäköisemmin hän liikkuu juoksuaskeliaan kiihdyttäen, kiipeilemään pysähtyen ja käytävällä lojuvien huppareiden, jakkaroiden ja kuviomattojen yli loikkien. Opettaja taas liikkuu käytävällä usein kiireisen näköisenä, katseensa eteenpäin suunnanneena, reippaasti ja tasaista tahtia kävellen. Opettaja lähes poikkeuksetta etenee käytävällä sen osoittamiin

suuntiin. Käytävä on kuin fyysinen liminaalitila, jonka läpi on kuljettava päästäkseen sinne, minne on matkalla (ks. Hytönen, Ng & Tarmio, 2018, 27-28). Liminaalitilaan liittyvät epävarmuutta ruokkivan kaaoksen ja toisaalta potentiaalin tuntu (Kontinen, Houni, Karsten & Toivanen, 2013, 253). Osalle oppilaista käytävä on itsessään merkityksellinen tila, jolle voi pysähtyä. Käytävän muoto muuttuu: naulakoista ja rappusista tulee kohtia, joissa roikkua ja joiden ulokkeisiin tarttumalla voi kammata itsensä irti lattiasta. Gordonin (2003, 59) mukaan oppilaiden kehot liikkuvat tilasta toiseen opituin ja totunnaisin tavoin, mutta aineistossani oppilaat tarttuivat käytävien moniin mahdollisuuksiin ja koettelivat niiden potentiaalia kehoillaan. Yhdessä hetkessä käytävä onkin piilopaikka, juoksurata tai tila, jossa kuuluu ääntä, mutta ei näy ketään.

Torstaina 29.10.2020

Kello 9.22 kaksi minulle vierasta oppilasta kävelee kiihdyttäen kohti vessoja. Matkalla vessoille he pysähtyvät roikkumaan rappusissa.

Kello 9.23 he palaavat vessasta, roikkuvat rappusissa ja juttelevat. Toinen heistä alkaa hyppiä tasajalkahyppyjä.

Kello 9.25 he juoksevat luokkaan.

6.3 Epäjärjestys jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohteena

Torstaina 29.10.2020

2A- ja 2B-luokat ovat joutuneet karanteeniin alkuvuokolla tapahtuneen altistumisen vuoksi.

Keräämäni aineiston puitteissa epäjärjestys näyttää olevan jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohteena. Aikaisempaa tutkimusta epäjärjestyksen jatkuvasta uudelleenmäärittelystä ei ole tai sitä ei hauista huolimatta löytynyt, minkä takia tässä alaluvussa aineistokatkelmien tulkinta ei saa samanlaista teoreettista taustaa kuin muiden alalukujen sisällöissä. Epäjärjestyksen uudelleenmäärittelyä tapahtuu globaalisti ja paikallisesti sekä pysyviksi tarkoitetuissa linjauksissa ja tilanteisesti vuorovaikutuksessa. Vuoden 2020 alussa Suomen saavuttanut koronapandemia vaikutti alakoulun arkeen yhä syksyllä 2020, mikä näkyy yllä olevassa aineistokatkelmassa. Koronaviruspandemian myötä Suomen hallitus teki linjauksia ja suosituksia, jotka vaikuttivat ja vaikuttavat virallisen koulun arkeen yhä, kun kirjoitan tutkielmaani keväällä 2021: lähikoulu voi vaihtua etäkouluksi ja taas lähikouluksi, kasvomaskisuosituksia pohditaan, asetetaan, puretaan ja turvavälejä

pyritään pitämään. Koronaviruspandemia muokkasi kouluarkea suorastaan poikkeuksellisella tavalla, ja asetti epäjärjestyksen uudelleen arvioitavaksi.

Koronaviruspandemia asettaa koulun demokratian uudella tavalla jäsennettäväksi, kun hallituksen poliittiset linjaukset vaikuttavat myös koulun arkeen (ks. esim. Amat ym., 2020; Dewey, 1957). Yhteiskunnan sosiaalinen ja poliittinen tasapaino vaikuttaa kouluun (ks. Amat ym., 2020; Fischman & McLaren, 2000; Dewey, 1958). Koulun sisäisen demokratian voi tulkita asettuvan samalla tavalla keskusteltavaksi ja pohdittavaksi kuin yhteiskunnan demokratian – yksittäisen koulun mittasuhte vain on huomattavasti pienempi. Oppilaat voivat toiminnallaan joko noudattaa koulun ohjeita ja suosituksia tai kyseenalaistaa ne. Suosituksiin ja ohjeisiin suhtautuminen näkyi päivittäin toistuvissa rutiineissa, kuten tiheästi tapahtuvassa käsienpesussa, ja pitkäkestoisemmissa tapahtumissa, kuten etäopetusjaksoissa. Kun koronaviruksen sävyttämä kouluarki arkipäiväistyi, oppilaiden aktiivisuus ohjeiden noudattamisessa väheni:

Torstaina 8.10.2020

Välitunnilla etsin neljännen luokan oppilaita. Päivän välituntialue on yläpiha. Näen vain muutaman neljännen luokan oppilaan yläpihalla. Oppilaat ovat hajaantuneina koulun pihan eri osiin. Välituntialueella pysyminen perustuu koronatilanteesta johtuvan säännön noudattamiseen. Oppilaat eivät vaikuta noudattavan sääntöä.

Aineistokatkkelma osoittaa, etteivät neljännen luokan oppilaat vietä välituntia ohjeistetulla välituntialueellaan. Jokaisella luokalla on oma välituntialueensa, jotta eri luokkien väliset kontaktit pysyisivät mahdollisimman rajoitettuina ja koronavirustartuntojen määrä ei kasvaisi. Neljännen luokan oppilaat eivät olleet ainoita, jotka eivät huomioineet välituntialueensa rajoja liikkuessaan koulun pihalla: myös muiden luokkien oppilaita liikkui koulun piha-alueella laaja-alaisesti. Tulkitsen oppilaiden välituntikäyttäytymisen kielivän epäjärjestyksen uudelleenmäärittymisestä. Syksyn 2020 alussa oppilaista iso osa vaikutti noudattavan koronasuosituksia säännönmukaisemmin kuin syksyn edetessä. Lokakuussa koronavirusarki oli ehtinyt jo arkipäiväistyä, mikä näkyi muun muassa siinä, etteivät oppilaat enää puhuneet koronaviruksesta päivittäin. Myöskään havainnoimani solun luokista yksikään ei joutunut etäopetukseen ennen lokakuun loppua, mikä saattoi luoda kuvaa korona-arjen helpottumisesta. Koronasuosittelujen ja -ohjeiden rikkominen

ei lokakuisena välituntina välttämättä enää näyttäytynyt oppilaiden näkökulmasta epäjärjestyksenä vaan normaalina, koronapandemiaa edeltäneenä järjestyksenä, jossa koulun koko piha oli kaikille avoin.

Ajoittain opettajan ohjeistus sai aikaan koronaviruksen torjuntaan tarkoitettujen suositusten ja sääntöjen rikkomista:

Torstaina 24.9.2020

Oppilaat hakevat ympäristöopin kirjat luokan takapöydältä opettajan ohjeistuksen mukaisesti. Kaksi kirjaa tippuu lattialle. Oppilaat eivät näytä huomaavan tätä. Pöydän äärellä on ruuhkaista, oppilaat ovat hyvin lähellä toisiaan. Kun yksi saa kirjan ja lähtee, seuraava täyttää tilan. Pienelle alueelle on pakkautunut monta oppilasta, lasta, kehoa, jotka toimivat ohjeiden mukaan.

Yllä olevassa katkelmassa toisen luokan oppilaat noudattavat opettajan ohjeistusta hakea ympäristöopin kirjat luokan takapöydältä. Oppilaat ovat lähellä toisiaan eivätkä koronaviruksen leviämisen hillitsemiseksi tehdyt turvavälisuositukset tule huomioiduiksi. Epäjärjestys määrittyy jälleen uudelleen: opettajan ohjeistus ja koronapandemia-ajan suositukset ovat keskenään ristiriidassa, ja opettajan ohjeet voi nähdä epäjärjestyksen alulle panevana voimana. Oppilaiden toisiaan lähellä olevat kehot eivät näyttäydy vain ohjeita noudattavien oppilaiden kehoina vaan myös riskitekijöinä, jotka voivat myötävaikuttaa koronaviruksen leviämiseen. Lisäksi lattialle tipahtavat kirjat kasvattavat koululuokan fyysisen tilan epäjärjestyksiä. Tavaroiden, kuten kirjojen, asetteleminen on usein opettajan tehtävä (Paju, 2013, 92), ja aineistokatkelmankin kuvaamassa tilanteessa opettaja asetti kirjat pöydälle pinoon ennen kuin ohjeisti oppilaita hakemaan ne. Tavaroiden asettelemisella ja tilan järjestämisellä opettaja muokkaa luokkatilaa käsityksensä mukaisesti lapselle ja oppilaalle sopivaksi. Koulun arkiset toimet, kuten oppikirjojen äärelle pääseminen, tapahtuvat usein opettajan harkintaan nojaten. (Paju, 2013.) Kirjojen asettaminen yhteen pisteeseen ja yleisen ohjeen antaminen ohjaavat oppilaita toimimaan korona-ajan suosituksia vastaan.

Joskus kouluarjen epäjärjestys vaikutti olevan havainnoijan tottumattomassa ja tietämättömässä katseessa, kuten alla olevasta aineistokatkelmasta käy ilmi:

Torstaina 24.9.2020

Havainnoijalle välitunti on mahdottomuus. Välitunnilla tapahtuu liikaa. Alle 10 metrin säteellä minusta muun muassa oppilaan pipo on muuttunut pehmolelun pe-
säksi; toinen oppilas viettää aikaa kännykällä pelaten, sillä hänen koulupäivänsä ei ole vielä alkanut; jalkapalloa pelaavilla oppilailla tulee kuuma ja he riisuvat tak-
kejansa; oppilas tekee maalin salibandypelissä, toinen oppilas heittää keltaisia leh-
tiä ilmaan ja hurraa, kolmas lyö mailallaan kiveä, joka vierii ja kolahtaa kenkääni;
kaksi oppilasta piilottelee pensaassa ja vakoilee jotain; välituntia valvova opettaja
kuljeksii edes takaisin kirkasvärinen liivi päällensä.

Vaikka välitunti vaikuttaa olevan havainnoijalle mahdottomuus, oppilaat ja val-
vova opettaja viettävät välitunnin heille tutuilta näyttävin tavoin: liikkuen, leikkien,
odottaen, valvoen ja jutellen. Välitunnilla koulua käyvät lapset voivat olla katuti-
lassa ja toimia tavoilla, jotka koulurakennuksen sisällä saattaisivat tulla tulkituiksi
virallisen koulun järjestysten haastamisiksi, epäjärjestyksen kasvattamiseksi
(McLaren, 1993). Toisaalta välitunti on aika ja tila, jossa epävirallinen koulu ja
katutila saavat olla läsnä. Välitunti on osa koulun arkea, ohjaavaa työjärjestystä
ja koulupäivän siirtymiä. Välitunti on aika oppituntien välissä ja ikään kuin kan-
nustaa lasta siirtymään oppilastilasta katutilaan, mikä ennemmin kuin lapsen
omaehtoisena toimintana näyttää olevan osa koulun sääntelyä. Epäjärjestys
näyttää asettuvan uudenvuodenlaisiin uomiin välitunnin merkitysten kerrostumissa: epä-
järjestys määrittyy suhteessa epäjärjestyksen kokijaan ja tarkastelijaan – kou-
luinstituution ja sen ohjaaviin säädöksiin, oppilaisiin katutilan ja oppilastilan muo-
dossa sekä kokonaisuutta hahmottamaan pyrkivää havainnoijaan.

Virallinen koulu nimeää oppilaiden omat järjestykset ajoittain epäjärjestykseksi
(ks. Paju, 2011; McLaren, 1993), kun taas oppilaiden näkökulmasta kyseessä voi
olla järjestys. Alla olevassa aineistokatkelmassa neljännen luokan Ville ja Roope
ovat koulunkäynninohjaajan kanssa soluaulassa tekemässä englannin kielen
tehtäviä. Roope vaeltelee tilassa ja lähestyy kolmea lastenteltoa, jotka ovat ri-
vissä monitoimitilan ja soluaulan välisellä seinällä (ks. liite 2). Roope ottaa yhden
teltan katolle asetetun viirin, ja ohjaaja käskee Roopea laittamaan viirin takaisin
paikoilleen. Koulunkäynninohjaajan näkemys viirien järjestyksestä eroaa Roopen
ja Villen järjestyksestä. Virallista koulua edustava koulunkäynninohjaaja osoittaa
Roopen toimintaan puuttumalla määrittelevänsä Roopen toiminnan koulun järjes-
tyksen vastaiseksi epäjärjestykseksi:

Perjantaina 11.9.2020
Kello 10.42
Roope ottaa yhden teltan viirin ja heiluttaa sitä.
Ohjaaja puuttuu tähän sanoen: Hei, laita takasin.
Roope katsoo ohjaajaa: Miks?
Ohjaaja: Laita takasin.
Ville naurahtaa.
Roope palauttaa viirin paikoilleen.
Ville sanoo nauraen: Kyl noita voi ottaa.

6.4 Valta nimetä ja laittaa epäjärjestys järjestykseen

Valta ankkuroituu normaaliuden diskursseihin, hierarkioihin ja instituutioihin. Myös ajattelutavat ja käsitykset todellisuudesta tuottuvat vallan verkostossa. (Kaarre, 1994; Foucault, 1984.) Kouluinstituution käytäntöihin on ankkuroitunut valtaa, joka näkyy niin virallisessa kuin epävirallisessa koulussa (Paju, 2011). Koulussa käsitellään tietoa, ja opettaja on usein tiedon hallitsija ja tuottaja. Kouluinstituutiossa eri toimijoille mahdollistuvat erilaiset tietämisen tavat (Tuomisaari & Peltola, 2011). Tiedon tuottaminen ei siis ole neutraalia vaan arvolatautunutta (hooks, 2007; Titus, 2000; McLaren, 1993). Tiedolla on myös taipumus tuottaa valtaa (Alhanen, 2007), mikä jyrkevöittää tiedon hallitsijan ja tuottajan valta-asemaa. Kouluinstituution käytäntöihin vetoamalla voidaan rajata tietämisen edellytyksiä (Tuomisaari & Peltola, 2011). Tiedon hallitsemisen myötä opettajalla on valta nimetä asioita ja käytänteitä (Alhanen, 2007; Foucault, 1984), kuten epäjärjestys, ja pitää kuria:

Keskiviikkona 26.8.2020
Tunnin jälkeen keskustelen opettajan kanssa.
Opettaja: Oon pahoillani tästä tunnista.
Minä: Ei sun multa tarvii pahoitella.
Opettaja puhuu harmaalle alueelle menemisestä. Perjantaina opettaja päätti aloittaa alusta, ”uusi alku oppilaiden kans. Oppilaat on olleet kuin Ellun kanat pari vuotta – täyty mennä harmaalle alueelle. En mä sitä kellekään sanonu, mut kuria täytyy pitää.”

Yllä olevassa aineistokatkelmassa konkretisoituu opettajan käyttämä valta suhteessa oppilaisiin. Oppitunnin jälkeen opettaja kokee tarpeelliseksi pahoitella minulta vallankäyttöään, mutta oppilailta hän ei minun läsnä ollessani pahoittele. Opettajalla on perustelut vallankäytölleen: oppilaiden kanssa on mentävä ”har-

maalle alueelle”, jotta oppilaat eivät enää olisi kuin ”Ellun kanat”. Tulkitsen oppitunnin tapahtumien perusteella opettajan mainitseman harmaan alueen tarkoittavan oppilaiden henkilökohtaiseen tilaan menemistä, kiristynyttä puhumisen tapaa ja oppilaiden käskyttämistä. Toisaalta oppitunnin voikin kuvailla olleen joltain osin levoton: osa oppilaista liikkui luokassa, lykkäsi tehtävien tekemistä eikä noudattanut ohjeita. Harmaalle alueelle menemällä opettaja pyrki laittamaan oppilaat järjestykseen ja pitämään kuria. Kurin pitäminen on vallan käyttöä, jossa kurinpitäjän toimijuus korostuu suhteessa kurittomaan (Foucault, 1991). Opettaja rinnasti oppilaiden epäjärjestyksestä tuottavan käytöksen kanojen käytökseen ja näin tehdessään tuotti oppilaista latautunutta tietoa (hooks, 2007; Titus, 2000).

Oppilaiden käytöksen joksikin nimeäminen ja opettajan oppilaista tuottama tieto eivät tapahtuneet yhteydessä oppilaisiin vaan ulkopuoliseen havainnoijaan. Oppilaiden ja opettajan välinen dialogi puuttui kokonaan, mikä voi ylläpitää vallan opettajalle ankkuroitumista (Foucault, 1984). hooksin (2007) vapauttavan kasvatuksen ytimessä on dialogi, jota oppilas ja opettaja käyvät jakaakseen valtaa. hooksilaisittain (2007) myös teorian ja käytännön välinen dialogi on välttämättöntä. Teorian ja käytännön dialogi on olennainen osa feminististä pedagogiikkaa. Kun käytäntö ja teoria yhdistyvät, koulussa ja opetustilanteessa vallitsevia valtaasetelmia voidaan pyrkiä ylittämään. Dialogin onnistuminen edellyttää vaivannäköä sekä erilaisten vuorovaikutuksen tapojen ja äänten arvostamista, tunnistamista ja tunnustamista. (hooks, 2007.)

Virallisen koulun järjestyksen ylläpitäminen ei aina vaadi sanoja. Epäjärjestyksen osoittamista tapahtuu myös kontrolloimaan pyrkivillä eleillä, katseilla, liikkeellä ja ilmeillä (ks. esim. Gordon, 2000, 88), kuten alla olevasta aineistokatkelmasta käy ilmi:

Torstaina 24.9.2020

Lari hyräilee ja Kai keikkuu tuolillaan. He istuvat selät vastakkain. Suurin osa oppilaista alkaa liimata monistetta vihkoonsa.

Erityisopettaja kulkee Larin ohi: Lari, muista antaa tänne työskentelyrauha, jooko. Lari lopettaa hyräilyn heti ja alkaa liimata monistetta.

Kun Kai saa monisteen, hän alkaa pureskella sitä: Tää maistuu hyvältä.

Kai kommentoi myös erityisopettajan muistutusta: Älä Lari muista.

Lari ei nosta katsettaan vastatessaan: Muistan.

Kai katsoo monistettaan: Älä muista.

Erityisopettaja: Kai hei...

Kai: Mä vihaan koulua, ku mun kirjat menee ihan – – Lari, sun pitää mennä nukkua, ku sä oot yksvuotias!

Lari katsoo Kaita ja vastaa nousevalla intonaatiolla: En oo.

Erityisopettaja kävelee Kain lähelle ja seisoo siinä hetken. Kai alkaa liimata monistetta.

Opettaja voi sanattomasti viestiä oppilaalle, että tämän on toimittava ohjeiden mukaan ja palattava epäjärjestyksestä järjestykseen. Laineen (1997, 62) mukaan kyse on hiljaisesta tiedosta, jonka opettaja ja oppilaat jakavat. Oppilaiden aktiivisuus on luvanvaraista ja aktiivisuuden muodot määrittyvät koulun toimintatapojen ja sääntöjen mukaan (Laine, 2000, 49).

Laine (1997, 57) nostaa luokan oven avaamisen ja sulkemisen oppilaan ja opettajan välisen valtasuhteen ilmentymäksi. Oven avaaminen ja sulkeminen toistuu useasti koulupäivän aikana ja muodostuu motiiviksi. Oven avaaja hallitsee tilaa ja määrittää tilassa tapahtuvaa toimintaa. Opettaja avaa luokan oven oppitunnin alkamisen ja loppumisen merkiksi; opettajalla on valta määrittää oppitunnin alku ja oppitunnin loppu ja täten myös toiminnallaan ohjeistaa oppilastilan vaihtumista katutilaan ja toisinpäin (ks. Laine, 1997; McLaren, 1993). Alla olevassa aineistokatkelmassa oppilas astuu ovesta ulos ja huutaa moikat luokkaan. Opettaja tulkitsee oppilaan olevan lähdössä koulusta, minkä jälkeen oppilas tarkentaa olevansa menossa vessaan. Opettaja ikään kuin antaa oppilaalle luvan vessaan menemiseen, vaikka oppilas on jo lähtenyt luokasta omaehtoisesti. Luvan antamisen käytäntö toistuu koulun arjessa oppilailta opettajille, ja ylläpitää opettajan tehtävää vallan hallitsijana ja järjestyksen ylläpitäjänä. Tällöin oppilaan omaehtoinen toiminta, kuten itsenäisesti vessaan lähteminen, voi näyttää epäjärjestykseltä:

Perjantaina 11.9.2020

1A-luokassa oppilas huudahtaa: Moikka!

Opettaja: Koulu loppuu vasta kahdeltatoista

Oppilas: Mä meen vessaan

Opettaja: Vessaan voi mennä

Oppilas juoksee loikkien vessaan ja laulaa kovaan ääneen: "...mansikoita ostamaan..."

Epäjärjestykseen asettaminen järjestykseen voi kohdistua myös kouluinstituution ulkopuolisiin, vieraileviin toimijoihin:

Perjantaina 18.9.2020

Apulaisrehtori tulee luokseni. Seison hänen luokkansa lähellä, käsityövarastoa vastapäätä. Apulaisrehtori kysyy, mihin kohdennan havainnointiani.

Kerron, että neljännen luokan oppilaat toimivat mielestäni ja aihioni huomioiden kiinnostavasti. Sanon myös, etten aio kuitenkaan keskittyä vain yhteen luokkaan.

Apulaisrehtori nyökkää ja puhuu validista tieteellisestä tiedosta. Apulaisrehtorin mukaan minun olisi hyvä havainnoida jotain toista luokkaa neljännen luokan lisäksi. Hän ehdottaa minulle 2A- ja 1A-luokkia. Olen huomaavinani apulaisrehtorin olevan huolissaan ajatuksesta, että havainnoisin vain neljättä luokkaa.

Apulaisrehtori sanoo: No, en sano miksi, mutta näet kun meet sinne.

Hän tarkoittaa sanalla ”sinne” jotain muuta kuin neljättä luokkaa.

Minulle tulee tarve vakuuttaa apulaisrehtorille, että en tee aineistoni pohjalta yleistyksiä eikä laadullinen tutkimus siihen pyrikään. Painotan, että tieto on paikantunutta. Mainitsen, että epäjärjestyistä on tutkittu Suomessa koulukontekstissa vain vähän.

Apulaisrehtori nyökkää, hän pitää aihetta tärkeänä.

Olen tulkitsevinani keskustelumme pohjalta apulaisrehtorin suhtautuvan neljännen luokan havainnointiin hieman epäillen. Apulaisrehtori käytti tutkimuksen tekemiseen liittyvää käsitteistöä vakuuttaakseen minut siitä, että havainnoituja luokkia olisi hyvä olla muitakin kuin neljäs luokka. Tämä on mielenkiintoista, sillä olen havainnoinut soluaulaa ja useampia luokkia koko aineistonkeruujaksoni ajan.

Yllä olevassa aineistokatkelmassa apulaisrehtori haluaa tietää havainnointini kohdentumisesta. Kun kerron olevani kiinnostunut erityisesti neljänneestä luokasta, apulaisrehtori vetoaa validiin tieteelliseen tietoon, jonka tuottamiseksi minun kannattaisi hänen mukaansa havainnoida myös muita luokkia. Validiin tieteelliseen tietoon vetoamalla apulaisrehtori käyttää tieteen tekemisen retoriikkaa ja vetoaa tutkimuksen tekemisen käytäntöihin (Foucault, 1984). Siitä huolimatta, että apulaisrehtori toteaa pitävänsä tutkimusaiheittani tärkeänä, tulkitSEN hänen haluavan vaikuttaa havainnointini kohdentumiseen. Apulaisrehtori tekee minulle ehdotuksen havainnoida myös 2A- ja 1A-luokkia ja täten ikään kuin ohjaa minut mahdollisesta epäjärjestyksestä kohti järjestystä. Apulaisrehtorilla on tietoa, jota minulla ei koulun ulkopuolisena toimijana ole. Apulaisrehtorin vetoaminen tieteelliseen tietoon ja 1A- ja 2A-luokkien käyttäminen esimerkkeinä on tulkittavissa val-lankäytöksi, joka ei vaikuta vain häneen ja minuun vaan laajemmin koulun sosiaaliseen verkostoon (Foucault, 1998). Retoriikallaan opettaja vetoaa minuun ja pyrkii mahdollisesti vaikuttamaan toimintaani havainnoijana ja tutkielman tekijänä (Foucault, 1984).

6.4.1 Toistoteot ja asiantuntijuus

Käytäntöjen, toimintatapojen ja roolien voidaan nähdä muotoutuvan ajallisesti ja paikallisesti uudelleen ja uudelleen (Smith, 1987, 123-125), mikä näkyy muun muassa koronaviruspandemian aikana muotoutuneissa toistoteoissa. Käsien peseminen toistui aineistossani kerta toisensa jälkeen samalla tavalla: siirtymiä ennen ja niiden jälkeen opettaja kehotti oppilaita käsienpesulle, minkä jälkeen suurin osa oppilaista toimi opettajan kehotuksen mukaan. Käsien pesemisen toistuminen juurrutti kouluun käytäntöä ja normistoa, jossa opettaja ohjeistaa ja oppilas toimii ohjeistuksen mukaan:

Perjantaina 11.9.2020

Opettaja toistaa: "Käsienpesulle ja omalle paikalle."

Oppilaat muodostavat jonot niin soluaulan kuin luokan lavuaarille.

Myös opettajana olemisen ja opettajuuden voi nähdä muotoutuvan ajassa. Historian saatossa kertyneiden toistojen myötä opettajuus on kerryttänyt valta-asemaansa ja toimijuuttaan kouluinstituutiossa (esim. Rossi, 2010; Rossi, 2008, 32). Opettaja toimii muun muassa pedagogiikan asiantuntijana (Hakala, 2007a, 9). Toisaalta toistotekojen myötä opettajuudesta ja opettajana toimimisesta on muodostunut käsityksiä, jotka voivat näkyä opettajaan kohdistuvina odotuksina. Toistoteot ovat siis ajan saatossa kasvattaneet ja ikään kuin lukinneet tietynlaisen opettajan asiantuntijuuden tunnistettavaksi ja vallalla olevaksi, mutta myös asettaneet opettajan katseen alaiseksi. Tällöin jotkin opettajuudet ja opettajana toimimiset eivät välttämättä tule tunnistetuiksi lainkaan. (Butler, 2006, 226, 253; Foucault, 1991.)

Perjantaina 18.9.2020

Jiri: Missä Jaana [opettaja]?

Aarni: Jaana on vessassa.

Jiri: Mitä?

Aarni: Jaana on vessassa.

Jiri: Ei Jaana käy ikinä vessassa.

Yllä olevassa katkelmassa on havaittavissa, kuinka suorastaan itsestään selvät ja arkiset opettajan toimet voivat jäädä oppilaan näkökulmasta tunnistamattomiksi. Toisluokkalainen Jiri kiinnittää koulupäivien aikana toistuvasti huomionsa

siihen, missä Jaana-opettaja on. Tällä kertaa Jirin kysymykseen vastauksen tietää Aarni, joka kertoo Jaanan olevan vessassa. Jiri kommentoi Aarnin vastaukseen, ettei Jaana käy ikinä vessassa. Toistotekojen käsitteestä (Foucault, 1991) ammentaan Jirin kuvaan hänen opettajansa toiminnasta ei kuulu perustarpeiden hoitaminen. Jirille opettaja on läsnä eikä käy vessassa. Läsnä oleva opettaja (esim. Hakala, 2007a, 57, 81) tulee tunnistetuksi ajan saatossa tapahtuneiden toistojen myötä, mutta myös paikallisemmin yksittäisen oppilaan koulupolulla. Yksittäisen oppilaan kuva opettajasta on erityinen ja omanlainen, mutta laajemmassa perspektiivissä myös jokseenkin tuttu (esim. Foucault, 1991).

Opettaja ohjeistaa, näyttää mallia ja järjestää oppitunnin pedagogisesti (Salo, 1999, 104), jotta oppilaat voisivat harjoitella, tehdä ja oppia. Erilaiset oppijat saatavat haastaa pedagogista järjestystä esimerkiksi vaihtelevilla etenemistahdeillaan ja ohjeiden noudattamatta jättämisellään. Toisaalta erityisesti inklusion näkökulmasta erilaisuus, eritahtisuus ja kyseenalaistaminen voidaan nähdä kuuluvan opettajan pedagogiseen järjestykseen (esim. Mietola, 2014, 12, 107, 177). Alla olevassa aineistokatkelmassa opettajan mukaan oppitunnilla ei ollut ”reilu peli”, mikä näkyi tehtävien mahdollisimman nopeana tekemisenä ja kännykän äärelle pyrkimisenä. Riinan kysymyksessä käy ilmi tehtävien välttelemisen johtuneen hänen kohdallaan niiden haastavuudesta. Opettaja käyttää asiantuntijan valtaansa (Foucault, 1991) ja nimeää Riinan toiminnan haluttomuudeksi opiskella.

Torstaina 1.10.2020

Kello 9.44 opettaja pitää kaikille yhteisen puhuttelun: tällä tunnilla ei ole ollut ”reilu peli”.

Ope: Kevyt huijaus ei käy: ei saa tekaista tehtäviä nopeesti, jotta pääsisi kapulalle. Teidän pitää itse yrittää tehdä se tehtävä.

Riina: Mitä jos ei osaa?

Opettaja: Sä oot kaks kertaa heittänyt sen kirjan menemään, et sä halua opiskelukaan.

Riina: En haluukaan.

Opettaja: Noni.

Opettaja jatkaa puhettaan.

Riinan ja opettajan välille voi nähdä muodostuvan konfliktin. Opettajan valta-asema suhteessa oppilaaseensa konkretisoituu arkisissa toimissa ja satunnaisissa konflikteissa (Foucault, 1998). Opettajan esiintyminen Riinan toiminnasta

paremmin tietävänä on myös vallan käytön keino (Foucault, 1991, 170). Toisaalta myös Riina pyrkii toiminnallaan vaikuttamaan opettajaan. Konfliktissa sekä Riinan että opettajan voi tulkita pyrkivän käyttämään valtaa, joskin opettajan toistoteoissa kertynyt asiantuntijuus takaa hänelle tiedollisesti ja institutionaalisesti laajemman valta-aseman. (Foucault, 1998; Kaarre, 1994, 20.) Aineistokatkelmassa opettajan sana on viimeinen. Valta inhimillisenä voimana ei ole itsessään hyvä tai paha (Foucault, 1984), mutta vallankäytön tavat voivat tuottaa erilaisia tilanteita ja tunteita, joiden tulkinta voi vaihdella näkökulmasta riippuen.

Gordon ja Lahelma (2003) puhuvat ammattitaitoisesta oppilaasta, joka tietää, miten koulun aika–tila-poluilla toimitaan ja mitä häneltä odotetaan. Mielikuva ammattitaitoisesta oppilaasta on sukupuolittunut stereotyyppiseksi kuvaksi työstä (Gordon & Lahelma, 2003, 19).

Tiistaina 29.9.2020

Olen soluaulassa havainnoimassa. Kello on 9.15.

3B-luokka lähtee ulos. Naulakoilla on vielä kaksi oppilasta.

Eeli laulaa: Halleluja, Jeesuksen muna!

Mimmu: Ei tota saa laulaa.

Eeli: No mut ulkona...

Mimmu: Ei ees ulkona koulupäivän aikana.

Eeli alkaa hyräillä melodიაa. Oppilaat kävelevät ulos.

Aineistokatkelmassa Mimmu ja Eeli ovat kahdestaan luokan naulakolla, kun muu luokka on jo mennyt ulos. Mimmu tietää, ettei Eelin laulamaa laulua saa laulaa koulupäivän aikana. Mimmun toiminta luo kuvaa ammattitaitoisesta oppilaasta, joka on sisäistänyt virallisen koulun järjestyksen ja reagoi, kun kohtaa epäjärjestyksistä (Gordon & Lahelma, 2004). Eeli taas lopettaa laulun sanojen toistamisen, mutta aloittaa melodian hyräilyn. Eelin asiantuntijuus on toisenlaista: hän tietää, miten laulusta ei tarvitse kokonaan luopua, ja missä kulkee epäjärjestyksen ja järjestyksen välinen virallisen koulun nimeämä raja. Aineistokatkelman perusteella Mimmun ja Eelin esittämät asiantuntijuudet ovat keskenään erilaisia. Kumpikin asiantuntijuus on suhteessa kouluun, mutta Mimmun asiantuntijuus on ammattitaitoisen oppilaan asiantuntijuutta, kun taas Eeli osoittaa päteväytyneensä tunnistamaan epäjärjestyksen ja järjestyksen rajoja ja toimimaan niiden puitteissa.

Oppilaiden ammattimaisuus ja asiantuntijuus (Gordon, 2003) näkyvät aineistosani myös yksittäisten opettajien eleiden ja toiminnan sisäistämisenä. Alla olevassa aineistokatkelmassa opettajan hiljaisuus ja paikallaan istuminen viestii oppilaille, että heidän on palattava epäjärjestyksestä järjestykseen. Oppilaat alkavat ohjeistaa toisiaan. Riinan, Samin ja Ellan puheenvuorot siitä, että opettaja saa nyt huutaa oppilaillaan, voivat kieliä opettajan huutamisen olevan oppilaille tuttu reaktio. Ella rinnastaa huutamisen kestämisen vankilassa olemiseen. Ella tulee hahmottaneeksi koulun valvovan luonteen foucault'laisittain: panoptikomainen koulurakennus edistää kurivaltaa, mikä taas luokkatilan tasolla näkyy opettajan valvovana katseena (Bowdridge & Blenkinsop, 2011, 153; Foucault, 1991). Kurivalta tekee kurittomasta kuuliaisen (Foucault, 1991), mikä konkretisoituu aineistokatkelmassa oppilaiden äkisti heräävänä itsekontrollina ja opettajan mahdollisen hermostumisen ennakoimisena.

Torstaina 29.10.2020

Topi-opettaja on aivan hiljaa. Hän istuu opettajapöydän ääressä. Pian oppilaat alkavat ohjeistaa toisiaan ja kehottavat toisiaan hiljenemään.

Riina: Topi, nyt sä saat huutaa meidän luokalle.

Sami: Nii, huuda vaa.

Ella: Kyl me keitetään. Me ollaan vankilassa.

Vastarinta ja vastustaminen voidaan nähdä aktiivisena toimintana: oppilas pyrkii horjuttamaan sopeuttamisyritystä ja vallalla olevaa järjestystä (Titus, 2000, 24). Feministisessä pedagogiikassa vastarinta ja vastustaminen teoretisoidaan osaksi niin oppilaan kuin opettajan oppimis- ja kasvamisprosesseja. Vastarinta voi tukea uudenlaisen koulu- ja luokkahuonekulttuurin muodostumisessa. (Titus, 2000, 24.) Tässä mielessä vastarinta rinnastuu entropiaan (ks. Ståhle, 2004). Vastarinta ja vastustaminen tuottavat muutosta sitä todennäköisemmin mitä enemmän oppilaalla on sosiaalista tukea ja kykyä valita vastustamisen kannalta suotuisa tilanne. (McFarland, 2001, 665-666.) Toisaalta McLarenia (1993) mukaillen yksittäisissä tilanteissa tapahtuva vastarinta on lähes huomaamaton kupru koulun ajallisessa jatkumossa, jossa järjestys toistuu enemmän tai vähemmän samankaltaisena.

Keskiviikkona 19.8.2020

Yllätyn, kuinka nopeasti luokka hiljenee tehtävien tekemiseen. Opettaja puhuu hiljaa ja kiertää auttamassa erityisesti luokan etuosassa olevia oppilaita. Hetken

kierrettyään opettaja palaa taululle, heijastaa kirjan dokumenttikameran kautta ja piirtää heijastuksen päälle. Opettaja alkaa puhua kovempaa ja pyrkii ohjeistamaan tehokkaan laskusäännön. Hän kohdistaa sanansa yleisesti kaikille. Opettajan korottaessa ääntään myös oppilaat alkavat puhua. Opettaja jatkaa opetuspuhettaan.

Oppilas: Miks sä puhut kaikille ja keskeytät taas?

Opettaja katsahtaa oppilaisiin.

Toinen oppilas komppaa: Nii, ei tääl voi laskee rauhassa, ku sä taas keskeytät.

Opettaja: Tääl oli epäselvyyttä...

Oppilas keskeyttää: Mut miks et auta vaa niitä sit?

Opettaja lopettaa taululla ohjeistamisen ja menee yhden oppilaan luo. Opettajan opetuspuheen pysäyttäneet oppilaat puivat keskeyttämistä vielä parin virkkeen verran. Keskeyttäminen on heistä ärsyttävää.

Edellä kuvatun katkelman mukainen kommunikaatio ja toiminta ovat aineistossani tyypillisiä, joskin ne tapahtuvat joskus vain kehollisesti liikkeenä eivätkä aina sanallisesti. Vaikka toimintaa ja liikettä tapahtuu jatkuvasti, se tarttuu havainnoijan katseeseen. Gordon ja Lahelma (2003) kritisoivat oppilaiden liikkeen ja toiminnan vastarinnaksi nimeämistä ja nostavat esille tarpeen tunnistaa moninaisempia toiminnan taustalla vaikuttavia motiiveja. Koulun sosiaalisessa tilassa oppilaat ovat sosiaalisia toimijoita, jotka pyrkivät saavuttamaan autonomisen toimijan ja moni myös suositun oppilaan aseman. Itsenäisyyden etsintä vaikuttavat oppilaiden kouluarkeen, ja oppilaat kokeilevat erilaisia keinoja oman asemansa muuttamiseen. Iso osa oppilaista pyrkii aika ajoin poikkeamaan ohjeistuksesta ja täten vaikuttamaan luokan sosiaaliseen rakenteeseen. Usein tällaista toimintaa kutsutaan vastustamiseksi tai vastarinnaksi. (McFarland, 2000.)

Jos oppilaan toiminta nimetään vastarinnaksi, oppilaiden erilaiset äänet saattavat jäädä tavoittamatta (Spyrou, 2011, 160). Oppilaan ääni, sen ottaminen, antaminen ja tavoittaminen, kietoutuu vallan prosesseihin. Oppilaan ääni muotoutuu ympäröivässä kulttuurissa ja päivittäisissä toimintaympäristöissä, joita erilaiset valtasuhteet ja niiden toisintuminen värittävät. Spyrou (2011, 159) esittää, että lapsen äänen uniikiksi nimeäminen ja romantisoiminen irrottaa sen sosiaalisesta kontekstistaan, jolloin ääni voi kaventua eksoottiseksi. Oppilaana oleminen on osa lapsuuden sosiaalista puolta ja sitä hajanaista ja monipolvista vallan kenttää, jossa lapsen (oppilaan) ääni muotoutuu (Spyrou, 2011). Aineistonkeruun alkuvaiheessa laitoin merkille, kuinka huomioni kiinnittyi usein ensisijaisesti opettajan ääneen, jolloin oppilaiden yksilölliset äänet uhkasivat mitätöityä ja kategorisoitua yhdeksi yhtenäiseksi massaksi:

Perjantaina 11.9.2020

1A-luokasta kuuluu oppilaiden ääniä ja opettajan ääni. Opettaja on aina oma toimijansa, koska aikuisen ääni erottuu oppilaiden äänistä selkeämmin. Oppilaiden äänet jäävät tunnistamattomaksi massaksi.

6.4.2 Ruumiillisuus ja sukupuoli

Oppilaan ruumiillisuus ohjaa hänen olemistaan ja toimimistaan oppilaana (Salo, 1999, 80). Oppilaan ruumiillisuuteen kuuluu koulun järjestysten hallitseminen, jonoihin ja riveihin asettuminen, ja täten koulun järjestysten ylläpitäminen (Salo, 1999, 78, 80, 94). Oppilaiden ja koulun henkilökunnan erilaiset ruumiillisuudet muotoilevat kouluinstituutiota. Erilaiset kehot kohdistavat koulun fyysisiin tiloihin erilaisia vaatimuksia, mikä nousee esille esimerkiksi vammaisuuden ja vammattomuuden kysymyksissä. Feministisen tutkimusorientaation mukaisesti ruumiillisuus muotoutuu suhteessa sukupuoleen (Paju, 2013, 22). Koulun arki organisoi-
tuu suhteessa koulun toimijoiden ruumiillisuuksiin ja kehossa olemisen tapoihin, kuten sukupuolen esittämiseen (Jokela, 2011, 45-46; Butler, 2006). Koulussa ruumiillisuus ja kehot kasvattavat usein epäjärjestystä. Kehot kuitenkin ohjataan usein olemaan järjestyksessä, esimerkiksi jonossa, rivissä ja paikoillaan (Salo, 1999). On opettajan tehtävä huolehtia kehojen asettumisesta virallisen koulun järjestyksiin:

Tiistaina 22.9.2020

Jonon loppuosa kävelee hitaammin kuin alkuosa, minkä takia jono katkeaa. Opettaja pysähtyy ja jää jonon alkuosan kanssa odottamaan loppuosaa.

Oppilaiden kehot liikkuvat luokassa monin tavoin (Gordon, 2003, 66-67): pöydän alle meneminen, konttaaminen ja luokkakaverin luo hakeutuminen ovat nimenomaan oppilaille tunnistettavia liikkumisen tapoja. Laine (1997, 137-138; ks. myös Gordon ym., 2000) kuvaa oppilaiden etsivän omaa tilaansa virallisen koulun puitteissa. Oppitunnilla oppilas vaipuu ajatuksiinsa, leikkii pyyhekumeillaan, vetäytyy luokkakaverinsa kanssa pelaamaan kännykällä, käy toistuvasti vessassa ja istuu pulpettinsa alla. Oppilas on paikalla virallisen koulun fyysisessä tilassa, mutta ei välttämättä läsnä. Pyrkiikö oppilas tällöin ylläpitämään omaa, koulusta irrallista, järjestystään? Onko hän näissä hetkissä kouluinstituution mää-

rittelemä oppilas? Alla olevassa aineistokatkelmassa Kai vaihtaa istumapaik-
kaansa jumppapallolta pöydän alle ja takaisin jumppapallolle. Opettajan ohje is-
tumisesta viittaa oman pulpetin äärellä istumiseen. Opettaja vetoaa hyvätapai-
suuteen kehottaessaan oppilaita istumaan oman pulpetin äärellä, minkä myötä
pöydän alla istuminen ja liikkuminen asettuvat tarkasteltaviksi suhteessa käytös-
tapoihin. Oman pulpetin äärellä oppilaan keho on tyypillisemmin enemmän aloil-
laan kuin Kain keho liikkeudessaan eri paikkojen välillä:

Tiistaina 22.9.2020

Neljä oppilasta istuu taas jumppapallojen päällä. Kai on jälleen pöydän alla, hän
viittaa sieltä käsin. Kello 12.40 Kai rullailee pallolla edestakaisin ja nousee istu-
maan sen päälle.

Opettaja ohjeistaa oppilaita istumaan: se on hyvätapaista ja silloin saa vastaus-
luvan.

Tutkija ei voi havainnoimalla saada selville, minkälaisia keskusteluja oppilaiden,
opettajien ja muun kouluhenkilökunnan sukupuolista on aikaisemmin käyty. Tä-
män seurauksena sukupuolittava kieli on tulkittavissa vallankäytöksi. Aineistoni
ei kuitenkaan kerro, onko koulun eri toimijoilla ollut jo aiemmin mahdollisuus tai
tila, tai edes tarve, määritellä itsensä johonkin sukupuoleen kuuluviksi. Aineiston
vaillinaisuuden tunnustaminen ainakin osittain kyseenalaistaa sukupuolittavan
kielen vallankäytön keinona. Toisaalta Paju ym. (2014, 31) toteavat, että kasva-
tusinstituutioissa toteutuva aikuisen ja lapsen välinen suhde on valtasuhde. Su-
kupuoli merkityksellistyy niin, että sen esille tuominen ylläpitää järjestystä. Sa-
malla sukupuoli tullaan nimenneeksi eli käytetään valtaa. Sukupuoli merkityksel-
listyy fyysisessä koulussa. Salon (1999, 99) mukaan koulussa ruumiillisesti poi-
kana oleminen on väljempää ja intensiivisempää kuin ruumiillisesti tyttönä olemi-
nen. Tytön ja pojan ruumiillisuuksien odotetaan ottavan erilaiset tilat ja asettuvan
keskenään erilaisiin järjestyksiin: tyttönä ollaan jollain tavalla pienemmin tai ka-
peammin kuin poikana (ks. Salo, 1999, 99, 100). Gordonin (2003) mukaan pojat
ottavat tilaa ja käyttävät ääntään usein enemmän kuin tytöt, mutta tytöillä saman-
kaltainen käytös huomataan helpommin. Alla kuvatun tapahtuman kanssa sa-
manaikaisesti moni muu oppilas liikkui luokkatilassa ja hakeutui juttelemaan luok-
kakavereittensa kanssa. linaan käytöksen arviointiin saattaa kohdistua odotuksia
ja oletuksia siitä, miten tyttönä ollaan ruumiillisesti (Butler, 2006; Salo, 1999):

Tiistaina 29.9.2020

Kello 10.42 lina menee luokan ovelle ja koputtelee siihen. Oppilaat kääntyilevät katsomaan.

Opettaja: lina, lopeta.

Kaisa osoittaa ovea ja sanoo: lina on tuolla.

lina koputtaa uudelleen.

Opettaja menee linan luo.

Opettaja: Lopeta, omalle paikalle. Mikä sua vaivaa?

lina siirtyy omalle paikalleen.

Opettaja toistaa kysymyksensä: Mikä sua vaivaa?

lina: Emmä tiiä.

Opettaja: Koko ajan ravaat siinä.

lina istuu.

Aineistoni perusteella koulussa sukupuolitetaan erityisesti oppilaita. Aineistosani oppilaat eivät kertaakaan sukupuolita koulun aikuisia. Ainoa oppilaan aikuista sukupuolittava termi, jonka kuulin, oli minuun kohdistuva:

Perjantaina 9.10.2020

Kävelen opettajahuoneeseen kello 11.40. Huomaan, että Roope ja Ville ovat parvella. He kurkkivat alas.

Ville: Hei, mummo! Mitä sinä siellä kävelet?

En heti tajua, että Ville puhui minulle. Käännyin katsomaan ja jatkan matkaani.

Sukupuoli on järjestys, sukupuolen esittäminen järjestyksessä olemista, ja nämä järjestykset voidaan kyseenalaistaa (ks. Salo, 1999, 100). Alla olevassa aineistokatkelmassa neljännen luokan oppilaat harjoittelevat itsenäisyyspäivän juhlan tanssia. Ella ja Kaisa kiinnittävät huomionsa siihen, että pojista tanssiin osallistuvat vain Veeti ja Tuomas. Ella myös kommentoi, että poikien tanssimattomuus on hyvä asia, sillä pojat näyttävät tanssiessaan tyhmiltä. Veeti kuulee Ellan kommentin ja reagoi siihen esittämällä Ellalle vastakysymyksen. Ella päätyy myöntämään, että myös tytöt näyttävät tanssiessaan tyhmiltä.

Torstaina 29.10.2020

Ella ja Kaisa juttelevat.

Ella: Miks kukaa poika ei tanssi?

Kaisa: Vaa Veeti ja Tuomas tekee jotain.

Ella: Nii, mut eiks se oo hyvä. Pojat näyttää tyhmiltä, ku ne tanssii. Ne on sillee tälle. (Ella matkii "poikien tanssia" pyörittämällä käsiään edessään ja tekemällä ilmeen, jossa suupielet ovat alaspäin ja silmät suurenevät.)

Veeti kääntyy katsomaan Ellaa ja sanoo: Miks tytöt ei sit näytä tyhmiltä, ku ne tanssii?

Ella: Nii ne näyttääki.

Veeti kääntyy Tuomaksen puoleen.

Sukupuolen ruumiilliset järjestykset ovat oppilaille tuttuja (Salo, 1999). Aineistokatkelman perusteella voi argumentoida, ettei Ellan käsitykseen poikien ruumiillisesta järjestyksestä kuulu tanssiminen hyvän tai fiksun näköisenä. Veetin reaktio taas arvioi tyttöjen ruumiillisuutta samalla tavalla, minkä voi tulkita oman ruumiillisen järjestyksen puolustamiseksi. Sukupuoli voi luoda yhteistä tilaa tai osoittaa eroavaisuuksia ja rajata toiset ulkopuolelle (Butler, 2006; Salo, 1999), kuten Ellan ja Veetin välisessä vuorovaikutuksessa. Oppilaalla on lähes aina mahdollisuus toimia kehossansa toisin, jolloin tuttuun ruumiilliseen järjestykseen asettautuminen kyseenalaistuu (Butler, 2006). Jotta toisin tekeminen tulisi tunnistettavaksi, se vaatii monia toistoja (Butler, 2006; Foucault, 1991). Toistojen myötä toisin tekeminen on mahdollista nähdä jonain muuna kuin epäjärjestyksenä.

6.5 Yhteenveto

Pyrkimyksenäni on ollut hahmottaa epäjärjestyksiä alakoulun arjessa ja vastata tutkimuskysymykseen ”Miten epäjärjestys näkyy alakoulun arjessa?” teoriaan ja aineiston analyysiin pohjaten. Seuraavaksi kokoan tutkimuksen tulokset yhteen.

Epäjärjestys näkyy alakoulun arjessa monin tavoin. Jos järjestyksen tulkitaan olevan osa koulua, on tällöin myös epäjärjestys osa koulua ja sen arkea. Järjestys ja epäjärjestys voidaan hahmottaa toisiinsa kietoutuvana vastinparina, jotka vaikuttavat koulun arkeen ja sen muotoutumiseen jatkuvasti. Tutkielman aineiston analyysin ja tulosten valossa epäjärjestys siis määrittyy suhteessa järjestykseen.

Alakoulun arjessa epäjärjestyksen määrä sekä vähenee että kasvaa. Koulua käyvät lapset siirtyvät koulupäivän aikana oppilastilasta katutilaan ja toisinpäin (ks. McLaren, 1993). Oppilastilaan sisältyy odotus oppimaan ja opiskelemaan kykenevästä oppilaasta, jolloin odotuksen toteutumatta jääminen voi kasvattaa epäjärjestyksiä. Virallisen koulun tulokulmasta katutilassa oleminen näyttäytyy usein epäjärjestyksen kasvuna, kun taas oppilastilassa toimiminen hahmottuu järjestyksen ylläpitämisenä (ks. myös Paju, 2011; McLaren, 1993). Toisaalta kun epäjärjestys vähenee jossain, saattaa se myötävaikuttaa epäjärjestyksen kasvuun toisaalla, mikä näkyy aineistossani esimerkiksi oppilastilassa toimivien oppilaiden

ja koulun fyysisten tilojen ja esineiden välillä. Järjestyksen ylläpitämistä ja epäjärjestyksen vähentämistä tapahtuu suorassa vuorovaikutuksessa opettajien ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken, mutta myös välillisesti esimerkiksi yleisten ohjeiden ja linjausten tai kirjattujen sääntöjen muodossa. Säännöt kohdistuvat ensisijaisesti oppilaisiin, jolloin sääntöjen vastainen toiminta voi näyttää ja olla tulkittavissa epäjärjestyksen määrän kasvuna.

Epäjärjestys muotoutuu alakoulun ajallisissa ja tilallisissa rakenteissa, joissa oppilaat ja koulun henkilökunta toimivat. Yleisesti tarkastelemani oppilaiden ja opettajien aika—tila-polut kertovat opettajien laajasta pääsystä koulun eri tiloihin ja oppilaiden rajatummista poluista. Opettajien laajempi pääsy linkittyy virallisen koulun järjestyksiin, jossa oppilaan pääsyä on rajattava. Toisaalta alakoulun tilat vaikuttavat hahmottuvan erilaisina oppilaille ja opettajille. Esimerkiksi käytävä näyttää olevan opettajalle eräänlainen välitila, jonka kautta siirrytään paikasta toiseen, kun taas oppilaille käytävä on itsessään merkityksellinen tila, jolle pysähtyä ja jolla viettää aikaa.

Oppilaiden aika—tila-polkujen muodostumista määrittää pitkälti työjärjestys. Vaikka aika on ilmiönä altis venytyksille, koulussa se on usein säädeltyä. Alakoulussa siirrytään, opiskellaan ja pidetään taukoja tiettyihin aikoihin. Ajan tulkitseminen ja hallitseminen on käytännön tasolla usein opettajan tehtävä, jolloin opettaja näyttäytyy ajallisen järjestyksen ylläpitäjänä ja epäjärjestyksen hillitsijänä. Toisaalta koulun toimintaa ja aikaa säädellään linjauksin ja laein, joihin opettajalla ei ole suoraa valtaa. Myös opetussuunnitelmat, kirjalliset säännöt, asiakirjat ja oppikirjat säätelevät koulua ja sen fyysisiä ja sosiaalisia järjestyksiä. Koulussa tapahtuva asiakirjojen ja virallisten dokumenttien kautta tuotettavien järjestysten kyseenalaistaminen vaikuttaa joskus jäävän huomiotta, jolloin kyseenalaistus jää hyödyntämättömäksi informaatioksi, epäjärjestykseksi. Alakoulun sosiaaliseen tilaan liittyvät myös mielentilat ja niiden muutokset, jotka vaikuttavat jäävän alisteisiksi muille sosiaalisten ja fyysisten tilojen vaatimuksille. Tällöin mielentilojen ilmaukset voivat tulla tulkituksi epäjärjestyksenä. Virallisen koulun järjestykset ovat pitkälti juurtuneet. Oppilaat kuitenkin merkityksellistävät koulun tiloja ja aikaa omilla epävirallisilla tavoillaan, jotka saattavat virallisen järjestyksen näkökulmasta näyttää epäjärjestykseltä. Epäjärjestys ei kuitenkaan vain näytä vaan

myös kuulostaa joltain, kuten oven saranoiden narinalta, opettajan kiireisiltä askelilta ja oppilaiden päällekkäin puhumiselta.

Tulosten valossa epäjärjestys näyttää olevan jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohteena. Epäjärjestyksen uudelleenmäärittymistä suomalaisen alakoulun kontekstissa ei ole tutkittu aikaisemmin. Epäjärjestys on sekä paikallinen että globaali ilmiö, joka määrittyy ajassa: tutkielmani tekemisen aikana (syksy 2020-keväät 2021) maailmanlaajuinen koronaviruspandemia vaikutti koulujen arkeen ja epäjärjestyksen määrittymiseen, minkä lisäksi yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa epäjärjestys määrittyi paikallisesti. Koronaviruspandemian on nähty vaikuttavan yhteiskunnan sosiaaliseen ja poliittiseen tasapainoon (Amat ym., 2020), mikä puolestaan vaikuttaa kouluun. Koulun demokratia asettuu keskusteltavaksi siinä missä yhteiskunnankin demokratia, joskin koulun mittasuhte on merkittävästi pienempi. Oppilaat voivat joko noudattaa koulun ohjeita ja suosituksia tai kyseenalaistaa ne. Kun koronaviruspandemian torjuntatoimet otettiin syksyllä 2020 jälleen käyttöön suomalaisessa alakoulussa, oppilaiden ohjeiden noudattaminen oli aktiivisempaa kuin syksyn lopulla. Korona-arki ikään kuin arkipäiväistyi, ja sen epäjärjestykselle alttiina näyttäytyvä luonne määrittyi ja määriteltiin uudelleen: oppilaat eivät enää noudattaneet ohjeita yhtä kattavasti kuin lukuvuoden alussa. Myös opettajien antamat ohjeistukset saivat ajoittain aikaan koronaviruspandemian torjuntaohjeiden vastaista toimintaa, jolloin opettajan ohjeistus ja koronaohjeistus olivat keskenään ristiriidassa. Tällöin yksittäiseen koulun arjen tilanteeseen paikantuvat opettajan ohjeet voi tulkita epäjärjestyksen alulle panijaksi. Epäjärjestys määrittyy myös suhteessa sen kokijaan ja tarkastelijaan. Muun muassa kouluinstituutio ja sitä ohjaavat säädökset, oppilaiden katutila ja oppilastila sekä epäjärjestystä havainnoivan tutkijan tarkkaavaisuus vaikuttavat epäjärjestyksen määrittymiseen ja määrittelemiseen.

Tutkielmani tulosten perusteella voi myös tulkita epäjärjestyksen ja vallan linkittyvän ja nivoutuvan toisiinsa. Kouluinstituution käytäntöihin on ankkuroitunut valtaa, joka näkyy sekä virallisessa että epävirallisessa koulussa. Koulun arjessa käsitellään tietoa, jonka voi foucault'laisittain nähdä tuottavan valtaa. Täten kouluinstituution eri toimijoille mahdollistuvat erilaiset tietämisen tavat. Tutkielmani

tuloksiin peilaten voi todeta, että opettaja on alakoulussa usein ensisijainen tiedon hallitsija ja tuottaja. Opettajalla onkin valta nimetä asioita ja käytänteitä, kuten epäjärjestys. Tutkimukseni tulosten mukaan opettajat nimesivät ja osoittivat toistuvasti oppilaiden toimintaa epäjärjestykseksi. Aineistoni valossa opettajat eivät kertaakaan nimenneet toisen opettajan toimintaa epäjärjestykseksi. Epäjäristystä osoitetaan ja nimetään sanojen lisäksi myös elein, katsein, liikkein ja ilmein.

Tutkielmassani vallan ja epäjärjestyksen välinen kytkös paikantuu nimeämisen lisäksi erityisesti toistotekojen ja asiantuntijuuden sekä sukupuolen ja ruumiillisuuden teemoihin. Toistoteon käsitteen näkökulmasta erilaiset käytännöt, toimintatavat ja roolit ovat muotoutuneet ajallisissa ja paikallisissa konteksteissaan uudelleen ja uudelleen, minkä myötä ne ovat muodostuneet tunnistetuiksi ja vallalla oleviksi. Esimerkiksi koronaviruspandemian aikana alakouluun ovat muodostuneet omat toistotekonsa, joilla pyritään ehkäisemään pandemian leviämistä. Toistotekojen myötä opettajan asema koulun ja opettamisen asiantuntijana on kasvattanut opettajan asiantuntijan valtaa. Samalla opettaja ja opettajuus on asetettu tarkastelun alaiseksi. Tulosten pohjalta voi tulkita, etteivät totutuista toistoteoista poikkeavat opettajuudet ja opettajana toimimisen tavat välttämättä tule tunnistetuiksi opettajuuteen kuuluviksi. Kuitenkin opettajan asema asiantuntijana on kouluinstituutiossa jyrkempi kuin oppilaan asiantuntijuus, minkä myötä opettajalla on laajempi valta-asema virallisen koulun toimijana ja vallan käyttäjänä. Toisaalta myös oppilaat pyrkivät käyttämään valtaa, mikä voi näkyä ammattitaitoisena (ks. Gordon & Lahelma, 2003) oppilaana toimimisena tai vallitsevan valta-aseman haastamisena.

Tutkielmani tuloksia tulkiten alakoulun toimijat ovat koulussa läsnä ruumiillisina yksilöinä, joiden ruumiillisuuteen kuuluu koulun järjestysten sisäistäminen ja hallitseminen. Oppilaat osaavat asettua jonoihin ja riveihin, opettajat osaavat ohjata ja ylläpitää jonoja ja rivejä. Näin ylläpidetään koulun järjestystä, joskin koulussa ruumiillisuuksien ja kehojen kuitenkin usein tulkitaan kasvattavat epäjärjestystä. Esimerkiksi tytön ja pojan ruumiillisuuksien oletetaan ottavan tilaa eri tavoin, jolloin oletuksesta poikkeaminen saatetaan tulkita epäjärjestykseksi. Tulosten valossa opettajat sukupuolittavat oppilaita ja oppilaat toisiaan, ja sukupuolen osoittamista käytetään järjestyksen ylläpitämisessä ja epäjärjestyksen selittämisessä.

Oppilaat myös kyseenalaistavat sukupuolittavia järjestyksiä. Jos kyseenalaistaminen toistuu tarpeeksi monta kertaa, epäjärjestykseksi nimetyt ruumiillisuudet voivat tulla nähdyksi jonain muuna kuin epäjärjestyksenä.

Loppumietteenä tutkimuksen tuloksista voi todeta, että tämän tutkielman valossa epäjärjestys näkyy alakoulun arjessa monisyisenä, monimerkityksellisenä ja moniaistillisena kokonaisuutena. Jopa kaaoksenomaisesta epäjärjestyksestä voi sen laajan tutkiskelun ja tarkastelun myötä hahmottua uudenlaisen järjestyksen juuri.

7 Luotettavuus

Tässä luvussa arvioin tutkielmani luotettavuutta. Pyrin luotettavuuden arvioinnissa reflektiivisyyteen, minkä vuoksi käytän arvioinnin tukena aineistokatkelmia. Lisäksi pohdin tutkielman eettisyyttä ja valitsemani metodologian soveltuvuutta.

7.1 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa korostuu usein positivistinen tulokulma: määrällinen tutkimus tuottaa laskettavia ja mitattavia tuloksia. Laadullisessa tutkimuksessa näin ei kuitenkaan useimmiten ole. Tutkimuksen luotettavuus- ja toistettavuuskriteeristö on kehittynyt määrällinen tutkimus silmällä pitäen, mikä jo itsessään monimutkaistaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia. (ks. esim. Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005.) Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä (2005, 340, 352) esittävät tutkimuksen laatukriteerien runsastuneen. Pelkästään validiteetin ja reliabiliteetin käsitteisiin nojaamisesta laajennetaan muun muassa konstruktivistisiin, taiteellisiin ja kriittisiin laatukäsitteisiin. Tarkastelu voidaan keskittää siihen, minkälaisia tunteita, ajatuksia ja muistikuvia tutkimuksen lukeminen saa aikaan. (Heikkinen ym., 2005, 352.)

Olen pyrkinyt tutkielman tekemisen prosessissa tarkkaan raportointiin ja reflektiiviseen kirjoittamiseen otteeseen. Ajattelun välineinä olen hyödyntänyt muun muassa kriittisen ja empaattisen katseen käsitteitä, joiden kautta olen pyrkinyt tarkastelemaan tutkimusaiheittani eri kulmista. Olen perehtynyt tutkimusaiheittani, epäjärjestyttä, koskevaan teoriaan ja käsitteistöön. Kun huomasin, ettei aihetta ole suomalaisen alakoulun kontekstissa juuri tutkittu, pyrin laajentamaan tutkielmani teoreettista taustaa. Teoriasidonnainen lähestymistapa mahdollisti epäjärjestyksen ilmiön kokonaisvaltaisuuden hahmottamisen, mikä toisaalta johdatteli huomaamaan rajaamisen tarpeen. Tässä tutkielmassa olen keskittynyt siihen, miten epäjärjestys näkyy alakoulun arjessa. Rajaaminen on eheän kokonaisuuden muodostamisen kannalta välttämätöntä, mutta toisaalta rajaamisen myötä jotain olennaista on voinut jäädä tutkielmassani huomaamatta. Pro gradu -työn voi nähdä eräänlaisena rakennettuna tarinana, konstruoituna todellisuuden kuvana (Heikkinen ym., 2005, 342-342).

Jos oppilaita tutkittaessa aikuisen toiminta on ensisijaista ja määräävää, jotain jää puuttumaan. Aikuisen kokemus on subjektiivinen ja rajallinen, ja tämän laajentamiseen tarvitaan lapsen kokemusta. Tutkijan oman position selkeä artikuloiminen on olennaista, jotta tutkimuksen ja sen valtasuhteet ovat läpinäkyviä niin tutkijalle itselleen kuin ulkopuoliselle lukijalle. (Hohti, 2013; Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2012; James, 2007.) Institutionaalisessa etnografiassa tutkija ei edusta tutkittaviaan, vaan tutkijan on pyrittävä tutkittavien aktiivisen subjektin ja läsnäolon tunnustamiseen (Smith, 1987, 106-112). Tutkielmassani kysymykseksi muodostuikin, miten muodostaa teoria ja analyysi niin, että tutkittavan erityisyys ei häviäisi. Aineistosta ammentava analyysi oli koeteltava ratkaisukeino, jonka tuloksen lisänneeni tutkielmani luotettavuutta.

Tutkielman luotettavuutta nakertaa ehdottomasti se, että niin havainnot, analyysi kuin tulkinta suodattuvat ensisijaisesti vain yhden ihmisen kautta, tämän tutkielman tapauksessa minun kauttani. Havainnoijan katse on aina subjektiivinen ja vaikutuksille altis (Yliraudanjoki, 2010; Skeggs, 2001; Eräsaari, 1995). Toisaalta valitsemani reflektiivinen kirjoittamisen ote tekee kirjoittajan näkyväksi (Yliraudanjoki, 2010), minkä voi tulkita kasvattavan tutkielman luotettavuutta. Alla oleva aineistokatkkelma osoittaa tutkielman tekijän subjektiivisuuden sekä siirtää katseen tutkimuksen tekemisen eettisyyteen:

Keskiviikkona 19.8.2020

Mietin myös omaa sijoittumistani tilassa. Istun 2A-luokan ovea vastapäätä, lavuaarin ja minun välissä on kolme pientä huvitteltaa. Lavuaarilla ravaavat oppilaat kulkevat ohitseni, mutta lavuaarilta ei ole esteetöntä suoraa näköyhteyttä. Koen sijoittuneeni melko hedelmällisesti: lavuaarilla olevat oppilaat eivät kiinnitä minuun huomiota, mutta pystyn havainnoimaan heitä hyvin.

Toisaalta: Onko oikein tai täysin hyväksyttävää havainnoida toimijoita, jotka eivät välttämättä huomaa tulevansa tarkkailluiksi? En ole esittäytynyt oppilaille (vielä), joten he eivät edes tiedä, mitä teen. Heille olen ”semmonen opiskelija”, joka ei välttämättä ole heidän ajatuksissaan yhdistynyt heidän toimintaansa.

Mietin tätä eettistä ”puolta” ja saan itseni kiinni irrottamasta etiikan kokonaisuudesta. Tarkemmin ajateltuna etiikka on sidoksissa kokonaisuuteen, kokonaisuutta ei ole ilman eettistä pohdintaa, eettisen pohdinnan on oltava kaikessa.

Moraalis-eettisestä näkökulmasta (ks. Komulainen, 2014, 247) tarkasteltuna tutkimuksen vaatimuksena voi pitää sitä, että tutkittavat hyötyisivät tutkimukseen osallistumisesta. Erityisen painon tutkimuksen eettiselle tarkastelulle tuo se, että

suurin osa tutkittavista oli lapsia. Lapsitutkimusta tehnyt Strandell (2010) taas pohtii, että ehkä lapsitutkimus ei eroakaan muusta tutkimuksesta eettisten periaatteidensa osalta. Tällöin lapsia tutkittaessa voivat riittää samat eettiset periaatteet kuin tutkimuksessa yleisemminkin: tutkittavalle ei saa aiheutua haittaa tutkimukseen osallistumisesta. Jos tutkimusta tehdään niin sanotusti menetelmä edellä, aikuisella tutkijalla on keskeinen toimijuus. Tutkielmani osalta kysymys kuuluukin, tulisiko lapsi osallistaa analyysivaiheeseen. Osallistamista on toisaalta kritisoitu siitä, että osallistettavan aktiivisuutta ei tunnisteta, vaan hänet nähdään passiivisena (Turja, 2017). Osallistamista voidaan lähestyä myös kutsumisena. Osallistumaan kutsumisessa pyritään huomaamaan erilaiset aktiivisena olemisen tavat. (Turja, 2017, 45.) Ehkä olennainen kysymys onkin, milloin tutkimukseen osallistuva (lapsi tai aikuinen) on merkityksellistä kutsua mukaan analyysivaiheeseen. Tällöin kutsutun on myös mahdollista kieltäytyä.

Tutkijan rooli poikkeaa kenttäkoulun muista rooleista (Paju, 2011, 35). Lasten näkökulmasta tutkija ei aina täytä koulussa olevan tyypillisen aikuisen tuntomerkkejä. Jamesin (2001, 253) mukaan lapset eivät välttämättä koe tutkijaa aikuiseksi, jolla on valtaa kuten koulun muilla aikuisilla. Kenttävaiheessa oppilaiden suhtautuminen minuun vaihteli. Joskus oppilaat eivät vaikuttaneet välittävän läsnäolostani ja toimivat opettajan ohjeiden vastaisesti, minkä he myös itse laittoivat merkille. On syytä kysyä, voiko tutkijan toiminta tai toimimattomuus saada aikaan haittaa kentällä.

Kello 11.07 luokassa painitaan, jutellaan, syödään.

Riina syö riisikakkua ja sanoo: Aina, ku ope ei oo täällä [Riina vilkaisee minua] tai on täällä yks ope, mutta mutta... Tästä tulee ihan eläintarha."

Opettaja saapuu luokkaan kello 11.09

7.2 Tutkielman metodologian soveltuvuudesta

Epäjärjestystä ei ole suomalaisessa koulukontekstissa juurikaan tutkittu (esim. Paju, 2011), minkä myötä epäjärjestys ilmiönä on tässä suhteessa kartoittamaton. Tämän takia soveltuvan metodologian valitseminen voi näyttäytyä selvänä tehtävänä: jotta kouluarjen epäjärjestyksistä voi tuottaa tietoa, riittää, kun on me-

netelmä. Tutkielman tekemisen alussa pohdin etnografian lisäksi fenomenologista ja hermeneuttista otetta. Kun tutkielmalle hahmottaa myös muita tavoitteita, kuten reflektiivisen otteen, paremmin tietämisen välttämisen ja toimijuuksien tunnistamisen, soveltuvan metodologian valitsemisesta tulee haastavampaa. Toisaalta vaatimusten ja tavoitteiden voi nähdä myös ohjaavan ja tukevan metodologian valintaa.

Tutkielmani paikantuu suomalaiseen alakouluun, mikä on sopusoinnussa institutionaalisen etnografian paikantumisen kanssa. Institutionaalinen etnografia paikantuu länsimaisiin yhteiskuntiin (Rankin, 2017b, 2). Länsimaiseen, moderniin yhteiskuntaan paikantuminen vaikuttaa tutkimustulosten yleistettävyyteen. Yleistettävyyden ja siirrettävyyden (Koppa, 2010) kannalta institutionaalisen etnografian tarjoama lähestymistapa jää tässä suhteessa vaillinaiseksi. Toisaalta taas länsimaisiin yhteiskuntiin paikantumisen voi nähdä selkeyttävänä rajauksena: institutionaalisen etnografian paikan ja yhteiskuntajärjestyksen lähtökohdat ovat eksplikoidut. Gradutyöni tulosten yleistäminen suomalaisen yhteiskunnan ulkopuolelle ei ole mielekästä, sillä koulujärjestelmämme on tiiviisti kietoutunut yhteiskuntakontekstiinsa.

Kuten etnografiassa yleisesti, myös institutionaalisessa etnografiassa on olennaista kysyä, ei olettaa (Jolanki & Karhunen, 2010, 399; Smith, 1987, 107-111). Havainnoimalla kerätty aineisto tuottaa tässä suhteessa runsaasti epävarmuuksia ja kenttävaiheen loputtua toivoin, että olisin tehnyt myös haastatteluja (ks. Jokela, 2011, 64-65). Institutionaalisessa etnografiassa aineistoa kerätään haastattelemalla, havainnoimalla ja/tai tekstejä kokoamalla (Rankin, 2017a, 6). Tutkielmassani toteutin aineiston keruun havainnoimalla ja vapaalla keskustelulla. Aineiston täydentäminen haastattelemalla olisi mahdollistanut suoran kysymisen ja tutkittavien käyttämä kieli olisi saanut näkyvämmän sijan. Toisaalta myös kenttämuistiinpanoja tulee lähestyä avoimena ja kysyen, missä koen noviisitutkijana jokseenkin onnistuneeni.

8 Pohdinta

Pohdintaluvussa pohdin kasvatustieteiden filosofisella otteella tutkielmassani hahmotettua epäjärjestystä suhteessa pedagogiseen paradoksiin ja vapauteen. Lisäksi kirjoitan mahdollisista jatkotutkimusaiheista. Lopuksi esitän kysymyksen kouluun sijoittuvan etnografisen aineiston kronologian yhteydestä epäjärjestykseen.

8.1 Epäjärjestys ja vapaus

Pedagoginen paradoksi asettuu epäjärjestyksen kanssa mielenkiintoiseen yhteyteen. Koulussa oppilaan nähdään olevan vapaa valitsemaan ja vastuussa oppimisestaan. Paju (2013, 105-106) esittää, että vapaan valitsemisen ja vastuullisen toiminnan taustalla ovat kuitenkin aikuisten tuottamat rajat. Pedagoginen paradoksi eli kysymys siitä, kuinka kasvattaa kohti vapautta käyttämällä pakkoa, muistuttaa olemassaolostaan. Pedagoginen paradoksi on Pikkaraisen (2018) mukaan Kantin havaitsema ristiriita siinä, että ihmistä pyritään kasvattamaan autonomiseksi, vapaaksi ja järkeväksi pakon keinoin.

Pedagogista paradoksia voi tarkastella positiivisen ja negatiivisen vapauden kautta. Isaiah Berlinin (1958) puheeseen perustuvat positiivisen ja negatiivisen vapauden käsitteet voivat tukea vapauden ja pakon hahmottamisessa. Negatiivinen vapaus edustaa liberalistista käsitystä vapaudesta. Negatiivinen vapaus on jonkin poissaoloa. Ihmisellä on käytettävissään toimimisen mahdollisuudet, toisin sanoen häntä ei estetä toimimasta. Positiivisella vapaudella Berlin (1958) taas tarkoittaa jonkin läsnäoloa, esimerkiksi itseohjautuvuuden, itsenäisyyden tai autonomian läsnäoloa. Positiivinen ja negatiivinen vapaus ovat joskus vastakkaisia käsitteitä, mutta varsin usein ne ovat olemassa samaan aikaan. (Salmela, 2014, 196; Syrjämäki, 2007.) Kasvatustieteiden kentällä, tarkemmin kasvatustieteiden filosofisessa, positiivisen ja negatiivisen vapauden rinnalle voidaan nostaa positiivinen ja negatiivinen pedagogiikka (Salmela, 2014, 198). Salmela (2014, 199) muotoilee pedagogisen paradoksin kantilaisen kysymyksen uudelleen positiivisen ja negatiivisen vapauden kautta: ”Miten positiivinen ja negatiivinen kasvatuskäsitys voidaan sovittaa yhteen?”

Berlinin (1958) positiivista vapautta mukaillen positiivinen pedagogiikka on jokin, kuten autonomiseksi tai itsenäiseksi, kasvamista. Berlinin (1958) mukaan positiivinen vapaus on kykeneväksi itsekseen tulemista ja itsensä ohjaamista (ks. myös Syrjämäki, 2007). Ihmisestä tulee kasvatuksen myötä itsensä (Salmela, 2014, 198). Vapauteen kasvattamista voi peilata positiiviseen vapauteen. Negatiivisen pedagogiikan kautta tarkasteltuna ihminen on alun perinkin vapaa eikä häntä estetä kasvamasta. Negatiivisessa pedagogiikassa kasvattajan tehtävä on suojella kasvatettavan luonnollista kasvua, jotta tämän sisäsyntyiset ja piiloiset kyvyt ja ominaisuudet pääsisivät esille, paljastuisivat (Salmela, 2014, 198).

Salmelan (2014, 200) mukaan kasvatuksen tehtävä on tukea ja muovata ihmisestä sellainen kuin hän on, mikä pedagogisen paradoksin valossa näyttäytyy vapautena – ihminen on itsessään vapaa. Tämä viittaa positiiviseen pedagogiikkaan. Toisaalta jos ihmisellä on jo syntyessään kaikki, mitä hän on eikä hän muuksi muutu, kasvattaminen ei olisi mahdollista (Salmela, 2014, 200). Tämä taas viittaa negatiiviseen pedagogiikkaan. Salmela (2014, 200) viittaa ihmisen kahteen luontoon: luonnollinen, syntymästä asti olemassa ollut luonto ja muovattu, kasvatuksessa ja ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa kehittynyt luonto. Positiivinen ja negatiivinen pedagogiikka kietoutuvat toisiinsa.

Koulukasvatuksen tulokulmasta tarkasteltuna on huomionarvoista, ettei positiivinen vapaus (positiivinen pedagogiikka) toteudu, kun jokin auktoriteetti sanelee ennalta, miten ihmisen tulisi toimia (Syrjämäki, 2007). Kouluinstituutiota ja koulua säädellään ja ohjataan laein ja asiakirjoin. Koulussa lapsi pyritään sosiaalistamaan vallitsevaan yhteiskuntaan, siihen kontekstiin, jossa hän elää, jolloin kyse on välttämättömästä, sillä lapsi ei voi valita. Sosiaalistumisen rinnalla voisi puhua sopeutumisesta. (Salmela, 2014, 194, 201, 207). Tutkielmani valossa hahmottuvasta epäjärjestyksen tulokulmasta välttämätön ja vallitseva sanelevat koulussa tapahtuvaa kasvatusta jonkinlaiseksi ja asettavat oppilaita järjestyksiin. Järjestykset konkretisoituvat koulun arjessa, jossa asiantuntijana toimiva opettaja saa usein auktoriteetin aseman (Hakala, 2007a; Titus, 2000; Foucault, 1998).

Salmelan (2014, 201) mukaan onnistuneessa kasvatuksessa ylitetään vallitseva konteksti ja välttämätön sosiaalistumistehtävä. Tällöin ylittyy myös institutionalisoitunut auktoriteetti. Jos tarkastelee positiivisen ja negatiivisen pedagogiikan toteutumista onnistuneen kasvatuksen mahdollistajina, koulun järjestysten merkitykset ja painoarvot kyseenalaistuvat. Kouluinstituution ja koulun järjestykset näyttävät jossain määrin olevan positiivisen ja negatiivisen pedagogiikan yhteensovittamisen tiellä. Positiivinen pedagogiikka ei voi toteutua auktoriteetin sanelemana, mutta tietynlainen auktoriteetti on osa koulua – paremmin tietäminen, valikoitunut asiantuntijuus ja tiedon hallitseminen auktorisoivat koulun opettajia suhteessa oppilaisiin ja tuottavat sekä ylläpitävät koulun järjestyksiä (Rossi, 2008; Hakala, 2007a; Syrjämäki, 2007; Gordon, 2000; Foucault, 1998).

Kun järjestys ja epäjärjestys hahmotetaan vastinparina, herää kysymys, voiko epäjärjestys, järjestyksen merkityksen kyseenalaistuessa, olla osa koulun ihannetta. Miten oppilas voi kasvaa autonomiseksi ja itsenäiseksi toimijaksi, jos epäjärjestykseksi nimetty torjutaan? Koulun viralliset tavoitteet ovat auki kirjoitettuina useimmiten järjestykseen liittyviä, mikä poissulkee epäjärjestyksen mahdollisuuden. Koulun järjestysten kriittinen käsitteleminen ja kyseenalaistaminen voisi luoda tilaa epäjärjestykselle. Epäjärjestys koulun ihanteena voisi osaltaan edesauttaa negatiivisen ja positiivisen pedagogiikan yhteensovittamista.

8.2 Jatkotutkimuksen aiheita

Epäjärjestyttä ei ole juuri tutkittu suomalaisen peruskoulun arjessa (ks. esim. Paju, 2011). Koska ilmiö on laaja ja laajuutensa myötä hitaasti lähestyttävä, jää yksittäisen tutkielman esittämä näkemys väistämättä vaillinaiseksi. Jotta käsitys epäjärjestyksestä laajenisi, tulisi tutkimuksen olla pitkäkestoisempi ja syvällisempi. Epäjärjestyksen hahmottamista alakoulun arjessa, ja koulussa ylipäättään, olisi mielenkiintoista jatkaa ja tarkentaa syvällisesti esimerkiksi epäjärjestyksen ja sukupuolen ja seksuaalisuuden väliseen suhteeseen sekä epäjärjestyksen ja pedagogisen paradoksin väliseen suhteeseen. Miltä pedagoginen paradoksi näyttää epäjärjestyksen valossa? Jatkossa olisi myös kiinnostavaa tutkia koulun arjen epäjärjestyksiä runomuotoista kirjoittamista hyödyntäen. Guttormin (2014)

mukaan runomuotoinen kirjoittaminen mahdollistaa tapahtumien ja ilmiöiden sekä niiden jatkuvan liikkeen kuvaamisen, mikä voisi tukea epäjärjestyksen laajemmassa hahmottamisessa.

Teoreettis-menetelmällisestä näkökulmasta ammentaen institutionaalisen etnografian soveltajalla herää kysymys metodologian lähtökohdista. Smith (1987) kehitti institutionaalista etnografiaa siirtääkseen tutkimuksellista huomiota miehistä naisiin tarkoituksenaan tehdä tilaa naisten tutkimiselle. Tulkitsen Smithin taustajatatuksen pyrkimyksenä kohti tasa-arvoisempaa tutkimuksen maailmaa. Oma tutkielmani paikantuu ajallisesti eritoten vuosiin 2020 ja 2021, vaikka käyttämäni lähteet nivovatkin gradutyöni osaksi pidempää ajallista tutkimuksen jatkumoa. Osaltaan ajallisen paikantuneisuuteni vuoksi tasa-arvopyrkimyksen hahmottaminen miehen ja naisen välisenä asiana on suppea, sillä 2020-luvulla tasa-arvoa käsitellään kattavammin intersektionaalisuuden kautta (Karkulehto, Saresma, Harjunen & Kantola, 2012).

Intersektionaalinen katsomisen tapa ja intersektionaalisuus käsitteenä rantautuivat aktivismin kentältä akateemiseen yliopistomaailmaan jo 1980-luvun lopulla, mutta ovat valtavirtaistuneet vasta 2000-luvulla (Karkulehto ym., 2012, 16). Intersektionaalisuus on liitetty muun muassa Smithinkin kehittämään, ja tutkielmassa sivuamaani standpoint-feminismiin (Karkulehto ym., 2012, 17). Myös standpoint-feminismin ja intersektionaalisen katsomisen tavan välinen yhteys nostaa esille kysymyksen institutionaalisen etnografian tasa-arvopyrkimyksen laajentamisesta. Jatkotutkimuksen osalta voisi olla kiinnostavaa pohtia institutionaalista etnografiaa intersektionaalisen teorian kautta.

Lopuksi haluan nostaa esille etnografisen aineiston kronologian ja epäjärjestyksen välisen suhteen. Analyysivaiheessa luin aineistoani lähinnä kronologisesti. Kronologisesti luettuna aineisto näyttää lineaariselta, tasaisesi (luku)vuoden kierrolla etenevältä. Tapahtumat asettuvat kalenterilla hahmotettavaan järjestykseensä: elokuussa loppuu kesäloma ja alkaa koulu, oppilaat ja opettajat saavat työjärjestyksensä, säät viilenevät syksyn saapuessa. Tapahtumat ovat usein yh-

teydessä toisiinsa – kun ilma viilenee, ulkovaatteiden määrä kasvaa. Kronologisessa luennassa yleisten tapahtumien kulku ei yllätä lukijaa, sillä järjestys on tuttu.

Tuttuuden taustalla vaikuttavat omat koulukokemukseni, jotka tapahtuessaan asettuivat suomalaisen kouluarjen jatkumoon. Tuttuus on muodostunut toiston myötä (Rossi, 2008). Kronologinen luenta tukee tapahtumien hahmottamisessa ja toistaa jo havainnointivaiheessa nähtyä ja suomalaisen peruskoulun historiassa tunnettua järjestystä. Herää foucault'lainen kysymys: jos aineiston kronologian sekoittaisi täysin, olisiko aineisto tunnistettavissa koulun arjesta kertovaksi tutkimusaineistoksi? Entä mitä aineiston kronologian sekoittaminen tarkoittaisi epäjärjestyksen tutkimisen kannalta?

Lähteet

- Alhanen, K., 2007. *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Amat, F., Arenas, A., Falcó-Gimeno, A. & Munoz, J. (2020). Pandemics meet democracy. Experimental evidence from the COVID-19 crisis in Spain. Luettu 24.4.2021, https://www.researchgate.net/publication/340462096_Pandemics_meet_democracy_Experimental_evidence_from_the_COVID-19_crisis_in_Spain
- Antikainen, A. (2000). Johdanto. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen. (toim.), *Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatussosiologisia avauksia suomalaisten oppimiseen* (s. 3–6). Sosiologian tutkimuksia N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Atlas.ti. (2021). *Atlas.ti 9.0 user manual*. Luettu 14.3.2021, <https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/index.html>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco: Chandler Pub.
- Berlin, I. (1958). *Two Concepts of Liberty*. Luettu: 20.4.2021, https://imaggio.typepad.com/no_call_me_jay/files/two_concepts_of_liberty.pdf
- Bowdridge, M. & Blenkinsop, S. (2011). Michel Foucault Goes Outside: Discipline and Control in the Practice of Outdoor Education. *Journal of Experiential Education* 34(2) 149–163. Luettu: 20.4.2021, <https://dshutkin253.files.wordpress.com/2017/01/bowdridge2011disciplinecontroloutdooreducation.pdf>
- Butler, J. (2006). *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous* (suom. T. Pulkkinen & L-M. Rossi). Helsinki: Gaudeamus.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta* (suom. K. Kajava). Helsinki: Otava.

- Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. (2012). Young children's decisions about research participation: opting out. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 244–256.
- Elias, N. (1986). *Time: An Essay*. UK: Blackwell Publishers.
- Eräsaari, L. (1995). *Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. (2014). Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. Teoksessa E. Koskinen-Koivisto & H. Pilvi (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 79–108). Helsinki: Ethnos ry.
- Fischman, G., & McLaren, P. (2000). Schooling for Democracy: Toward a Critical Utopianism. *Contemporary Sociology*, 29(1), 168-179. Luettu: 19.11.2020, <http://www.jstor.org/stable/2654941>
- Foucault, M. & Rabinow, P. (1984). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books. Luettu: 24.3.2021, https://monoskop.org/images/f/f6/Rabinow_Paul_ed_The_Foucault_Reader_1984.pdf
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1998). *Seksuaalisuuden historia* (suom. K. Sivenius). Helsinki: Gaudeamus.
- Gallacher, L-A. & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499–516.
- Gordon, T. (1999). Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri* (s. 99–116). Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. (2003). Aika–tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet* (s. 59–73). Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.

- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making spaces. Citizenship and Difference in Schools*. London: Macmillan Press.
- Gribble, D. (2018). Good news for Francisco Ferrer – how anarchist ideals in education have survived around the world. Teoksessa J. Purkis & J. Bowen (toim.), *Changing anarchism: anarchist theory and practice in a global age* (s. 181–198). Manchester: Manchester University Press. Luettu: 3.5.2021, <https://www.manchesteropenhive.com/view/9781526137289/9781526137289.00019.xml>
- Guttorm, H. (2014). *Sommitelmia ja kiepsahduksia. Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta (ja käsityön sukupuolisopimuksesta)*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 252. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakala, K & Hynninen, P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 209–225). Tampere: Vastapaino.
- Hakala, K. (2007a). *Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakala, K. (2007b). Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja paremmin tietämisestä ja toisin tietämisen mahdollisuuksista. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola, & J. Suoranta (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* (s. 59–76). Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.
- Hara, J. (17.1.2021). Puoluesihteerit uskovat äänestysprosentin nousevan, vaikka kuntavaaleihin mennään keskellä koronapandemiaa: "Demokratian on voitava toteutua". Yleisradio Oy. Luettu: 24.4.2021, <https://yle.fi/uutiset/3-11740991>

- Hasnas, J. (2008). The obviousness of anarchy. Teoksessa R. T. Long & R. M. Tibor (toim.), *Anarchism/monarchism: Is a Government Part of a Free Country?* (s. 111–131). London: Routledge.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Hohti, R. (2013). Lapsuuden rajat. *Duodecim*, 129(23), 2519–2525.
- hooks, b. (2007). *Vapauttava kasvatus* (suom. J. Vainonen). Helsinki: Kansanvalistus-seura.
- Hytönen-Ng, E., & Tarmio, N. (2018). Kuuluminen ja kuulumattomuus vastaanottokeskuksen äänimaisemassa. *Kulttuurintutkimus*, 35(1-2), 27–36.
- Jackson, A. & Mazzei, L. (2013). Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 19(4), 261–271.
- James, A. (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of Ethnography* (s. 246–257). London: Sage.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(1), 110–134.
- Jokela, U. (2011). *Diakoniatyön paikka ihmisten arjessa*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. (2010.) Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 395–410). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. (2021a). Koodaaminen. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettu: 12.3.2021, <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/>

- Juhila, K. (2021b). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettu: 20.3.2021, <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Kaarre, S. (1994). Foucault: historian, totuuden ja vallan filosofi. *Niin & näin: filosofinen aikakauslehti*, 2/1994, 18–22.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. (2021). Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettu: 12.3.2021, <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Karismo, A. (11.4.2020). Lisääntyvätkö levottomuudet, vaarantuuko demokratia, miten käy EU:n? Koronavirus muuttaa maailmaa ainakin 8 tavalla. Yleisradio Oy. Luettu: 24.4.2021, <https://yle.fi/uutiset/3-11296987>
- Karkulehto, S., Saresma T., Harjunen, H. & Kantola, J. (2012). Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus* 25(4), 16–28.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Komulainen, S. (2014). Etnografin katse erityispäiväkodissa: reflektioita aineiston tuottamisesta ja etiikasta. Teoksessa E. Koskinen-Koivisto & H. Pilvi (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 235–257). Helsinki: Ethnos ry.
- Kontinen, T., Houni, P., Karsten, H., & Toivanen, H. (2013). Liminaalitilan käsite työn muutosten jäsentäjänä. *Aikuiskasvatus*, 33(4), 252-264.
- Koppa. (9.3.2010). Tutkimuksen toteuttaminen. Luettu: 26.4.2021, <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/tutkimusprosessi/tutkimuksen-toteuttaminen>

- Koskenniemi, M. (1982). *Yhteistyössä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Helsinki: Otava.
- Koskinen-Koivisto, E. & Pilvi, H. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa E. Koskinen-Koivisto & H. Pilvi (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 7–31). Helsinki: Ethnos ry.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2003). *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Laine, K. (1997). *Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. (2000). *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, M. (1995). *Pikku jättiläisiä. Maskuliinisuuden kulttuurinen rakentuminen*. Tampere: Vastapaino.
- McFarland, D. (2001). Student Resistance: How the Formal and Informal Organization of Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance. *American Journal of Sociology*, 107(3), 612–678.
- McLaren, P. (1993). *Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols & gestures*. Toinen painos. London & New York: Routledge.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Niiniluoto, I. (2018). Onko abduktio päättelyä parhaaseen selitykseen? *Ajatus*, 75(1), 75–91. Luettu: 26.4.2021, <https://journal.fi/ajatus/article/view/77485>

Nimilaki 19.12.2017/946 2 § Luettu: 25.3.2021, <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170946>

Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Tutkijaliitto: Helsinki.

Paju, E., Salo, U-M., Guttorm, H., Hohti, R., Lappalainen, S., Mietola, R., & Niemi, A-M. (2014). Feministinen etnografia: Tietämistä ja tutkimista kasvatuksen kentillä. *Sukupuolentutkimus*, 27(4), 30-41.

Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Pikkarainen, E. (2018). Kuinka kasvattaminen vastuullisuuteen voi olla mahdollista? : ontologista ja semioottista analyysia. Teoksessa: P. Moilanen ja S. Saukkonen (toim.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (s. 23–44). Kasvatusalan tutkimuksia, 76. Suomen kasvatustieteellinen seura. Luettu: 6.4.2021, <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe201902124612.pdf>

POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Purhonen, V. (2021). *Sukupuolten representaatiot perusopetuksen oppikirjoissa*. (pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto). Luettu: 23.4.2021, https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/126079_sukupuolijasennys_perusopetuksen_oppikirjoissa_0.pdf

Rankin, J. (2017a). Conducting Analysis in Institutional Ethnography: Analytical Work Prior to Commencing Data Collection. *International Journal of Qualitative Methods*. Luettu: 18.1.2021, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406917734484>

Rankin, J. (2017b). Conducting Analysis in Institutional Ethnography: Guidance and Cautions. *International Journal of Qualitative Methods*. Luettu: 18.1.2021, <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406917734472>

- Reich, R. (2009). *How Capitalism Is Killing Democracy*. Luettu: 15.10.2020, <https://foreignpolicy.com/2009/10/12/how-capitalism-is-killing-democracy/>
- Rossi, L-M. (2010). Esityksiä, edustamista ja eroja: representaatio on politiikkaa. Teoksessa T. Knuuttila & A. P. Lehtinen (toim.), *Representaatio: Tiedon kivijalasta tiedeiden työkaluksi* (s. 261–275). Helsinki: Gaudeamus.
- Rossi, L-M. (2008). Identiteetti, queer ja intersektionaalisuus: hankala yhtälö? *Kulttuurintutkimus* 25(1), 29–39.
- Rovelli, C. (2018). *Ajan luonne*. Tallinna: Printon Trükikoda.
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettu: 9.6.2020, <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Saari, M. (2016). *Samapalkkaisuus – Neuvoteltu oikeus: Naisten ja miesten palkkaeriarvoisuus poliittisena ja oikeudellisena kysymyksenä korporatistisessa Suomessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salo, U-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Acta Universitatis Lapponiensis. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Skeggs, B. (2001.) *Feminist Ethnography*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of Ethnography* (s. 426–442). London: Sage.
- Smith, D. E. (1987). *The Everyday World as Problematic. A Feminist Sociology*. Boston: Northeastern University Press.

- Smith, D. E. (1990). *The Conceptual Practices of Power: A Feminist Sociology of Knowledge*. Boston: Northeastern University Press.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165. Luettu: 25.4.2021, <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92-110). Helsinki: Yliopistopaino.
- Stähle, P. (2004). Itseuudistumisen dynamiikka – systeemiajattelu kehitysprosessien ymmärtämisen perustana. Teoksessa M. Sotara & K.-J. Kosonen (toim.), *Näkömätön näkyväksi: Avauksia kehitysprosessien näkymättömän dynamiikan tutkimukseen* (s. 222-255). Tampere: Tampere University Press.
- Suoranta, J. (2015). "Yhdessä tiedämme kaiken" – Wikiopiston käytöstä yliopisto-opiskelussa. Teoksessa E. Harni (toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen* (s. 189-207). Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Svensson, L. (2015). *Lintuopas – Euroopan ja Välimeren alueen linnut*. Helsinki: Otava.
- Syrjämäki, S. (26.9.2007). *Berlin vapaudesta*. Luettu: 4.11.2020, <https://filosofia.fi/node/2397>
- Tainio, L. & Teräs, T. (2010). *Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa*. Raportit ja selvitykset; Vol. 2010, No. 8. Helsinki: Opetushallitus. Luettu: 20.4.2021, http://www.oph.fi/julkaisut/2010/sukupuolijasennys_perusopetuksen_oppikirjoissa
- Tammi, T. & Kouhia, A. (2015). Accessing the research community: Metaphors in understanding the processes of becoming a researcher. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 385-398. Luettu: 12.11.2020, <http://ijds.org/Volume10/IJDSv10p385-398Tammi0899.pdf>

- Titus, J. J. (2000). Engaging Student Resistance to Feminism: 'How is this stuff going to make us better teachers?'. *Gender and Education*, 12:1, 21-37.
- Todd, J. (2012). From Deschooling to Unschooling: Rethinking Anarchopedagogy after Ivan Illich. Teoksessa H. R. Haworth (toim.), *Anarchist pedagogies – Collective Actions, Theories and Critical Reflections on Education* (s. 69–87). Oakland: PM Press.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomisaari, J., & Peltola, T. (2011). Katsaus tiedon etnografioihin: Takametsien tietoyhteiskunta ja luonnonsuojelu. *Alue Ja Ympäristö*, 40(1), 53-57. Luettu: 10.3.2021, <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64498>
- Turja, L. (2017). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 38–55). 4. uudistettu painos. Juva: PS-Kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*. Luettu: 26.4.2021, <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Walby, K. (2007). On the Social Relations of Research: A Critical Assessment of Institutional Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 13(7), 1008–1030.
- Wittgenstein, L. (1975). *Varmuudesta*. (suom. H. Nyman). Helsinki: WSOY.
- Yliraudanjoki, V. (2010). *Mikä luokaton lukio? Feministinen kouluetnografia luokattomuuden järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Liitteet

Liite 1: Atlas.ti koodilista

Pääkoodit ovat värillisellä pohjalla.

Epäjärjestys vähenee – epäjärjestys kasvaa

Koulu: aika ja tila

Aika

Fyysinen tila

Sosiaalinen tila

Luokat

Opettaja

Oppilas ja oppilaat

Toimintatavat

Tunteet

Vuorovaikutus

Epäjärjestys jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohteena

Anarkia

Asiantuntijuus

Muutos

Hälinä-liike

Yhteiskunta

Korona

Nimeäminen ja valta

Aikuinen-lapsi

Jaettu käsitys/ymmärrys

Valta toimia

Toisto

Järjestykseen laittaminen

Omaisuus

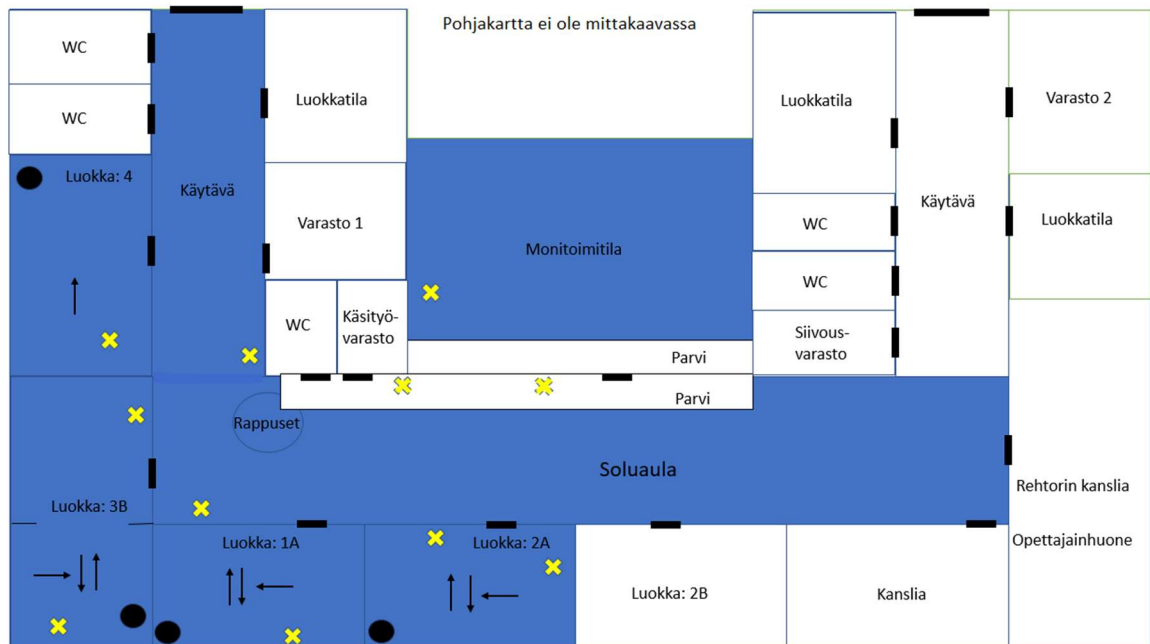
Sosiaaliset suhteet

Ruumiillisuus ja sukupuoli

Tutkimus

Eettisyys

Liite 2: Kenttäkoulun pohjakartta



Selitys	Merkki
Havainnoidut tilat	
Havainnoija	X
Havainnoija parven alapuolella	X
Ovi	—
Pulpettien suunta	→
Opettajanpöytä	●